

**СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

МАТЕРІАЛИ

**XI Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і
молодих науковців за міжнародної участі**

23 листопада 2018 року



Житомир-2018

УДК: 811.11'25+821.111.0
ББК: 81.43 – 7+83.3. (4) я43

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол №4 від 30 листопада 2018 року)

Рецензенти:

Н.М. Андрійчук – завідувач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат філологічних наук, доцент

Л.Ф. Могельницька – завідувач кафедри іноземних мов Житомирського державного технологічного університету, кандидат філологічних наук, доцент

Г.О. Хант – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Житомирського національного агроекологічного університету

Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: Збірник наукових праць / За заг. ред. В. В. Жуковської, О.Ю. Андрущенко, В.О. Папіжук – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2018. – 442 с.

Збірник наукових праць містить результати досліджень студентів і молодих науковців вищих навчальних закладів України із сучасних напрямків досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов.

Видання розраховане на студентів старших курсів, аспірантів, молодих науковців та викладачів.

Матеріали друкуються в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

ЗМІСТ

Я. В. Апостолова ІНТОНАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ В АНГЛОМОВНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	9
І. Г. Балашкевич ВИРАЖЕННЯ СЕМАНТИЧНОГО ЗМІСТУ КОНЦЕПТУ ДОПОМОГА ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	12
В. О. Берук ПОЛІТИЗАЦІЯ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО ТЕАТРУ (НА МАТЕРІАЛІ П'ЄСИ ЛІНН НОТТЕДЖ “ВБИТИ” В КОНТЕКСТІ НІМЕЦЬКОЇ ТРАДИЦІЇ “МАТІНКИ КУРАЖ ТА ЇЇ ДІТЕЙ” БЕРТОЛЬДА БРЕХТА).....	18
І.В. Білоус ЕЛЕМЕНТИ ЕКЛЕКТИЗМУ В УМОВАХ АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСУ (НА ОСНОВІ РОМАНУ 19 ст. “JANE EYRE” BY CHARLOTTE BRONTë)	20
Є.Є.Білявський МОВНІ ЗАСОБИ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В АНГЛОМОВНОМУ РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ АВТОМОБІЛЬНОЇ РЕКЛАМИ).....	23
А.А.Бобер ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КРЕАТИВНИХ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОДУКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ	28
А. О. Боброва ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ НАОЧНОСТІ	33
Х. В. Бондар ДИСТИНКТИВНІ ОЗНАКИ АНГЛОМОВНОГО АВІАЦІЙНОГО ДИСКУРСУ РАДІООБМІНУ	38
М.С. Вергановський ФУНКЦІОНУВАННЯ МАРКЕРІВ ХЕДЖИНГУ В АНГЛОМОВНИХ ПРОГНОЗАХ ПОГОДИ	41
К. Я. Вовк ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ТЕКСТІВ ДЛЯ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ЗНЗ	44
К. О. Вознюк ВПЛИВ НАРАТОРА-ДИТИНИ НА ПАРАМЕТРИ ТЕКСТУ В РОМАНІ ГАРПЕР ЛІ «TO KILL A MOCKINGBIRD».....	47
І. З. Возняк МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАУКОВИХ ТА ДИДАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ У ЮРИДИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ	52
Г. І. Волошина ІНТЕРПРЕТАЦІЯ «ЦІННОСТІ» ЯК ОСНОВОПОЛОЖНОГО ПОНЯТТЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ.....	58
Л. В. Галицька ДИСКУРС КУЛЬТУРНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ТУРИЗМУ: СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНИЙ ВИМІР	62
Д. С. Горбань ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ СЛЕНГУ У ПОВСЯКДЕННОМУ МОВЛЕННІ	66
В. С. Грибан ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ХЕДЖИНГУ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	70
В. М. Денисенко ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS	72
O.Y. Dovbniа ORIENTATIONAL CONCEPTUAL METAPHOR IN DONALD TRUMP’S PUBLIC SPEECHES	79

Л. В. Дорошенко ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІРТУАЛЬНИХ ІМЕН У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ	83
В. О. Дуплійчук ТЕКСТ ІНТЕРВ'Ю НА ТЛІ МЕДІА-ДИСКУРСУ	87
І.В. Дюрягіна ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ЯК ЗАСОБУ СТВОРЕННЯ КОМІЧНИХ СИТУАЦІЙ У ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВАХ БАРАКА ОБАМИ	92
Ю. Р. Жарчинська ПРАКТИЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	96
Т.А. Загаєцька «ПОДОРОЖ АЛІСИ В ШВЕЙЦАРІЮ» ЛУКАСА БЕРФУСА ЯК ПРИКЛАД СУЧАСНОЇ ШВЕЙЦАРСЬКОЇ ТРАГІКОМЕДІЇ	100
Н. В. Іванчук ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ	103
Я. О. Ісько QR-КОДИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ У ЗНЗ	106
Я.О. Ісько ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	108
І.П.Іщенко ВИКОРИСТАННЯ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ АРГУМЕНТАЦІЙНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	112
А. Р. Кадашук МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	116
V. Karasiov THE PEJORATIVE LEXIS OF MODERN UKRAINIAN MEDIA SPACE (based on media texts written by Serhiy Leshchenko)	121
О.М. Кардаш ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	125
М.Є.Карпінська ФРЕЙМОВИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ «ТЕРОРИЗМ»	130
Ю.В. Карпінський ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У МОЛОДІЖНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ–МЕРЕЖ)	135
І.С. Кілімінська АВТОМАТИЧНИЙ СИНТАКСИЧНИЙ АНАЛІЗ АНГЛІЙСЬКИХ ПОШУКОВИХ ЗАПИТІВ	139
А. О. Кільдішова РЕАЛІЗАЦІЯ У ПЕРЕКЛАДІ ЛІНГВІСТИЧНИХ ГЕНДЕРНИХ МАРКЕРІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ)	143
Ю. Ю. Климович ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ВАДАМИ СЛУХУ В РАМКАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	147
О. С. Кльоц МУЛЬТИМЕДІЙНА ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ	151
О.Р. Книш ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ ТВОРУ ДЖОНА ФАУЛЗА «КОЛЕКЦІОНЕР»	156

О.Р. Книш ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ГОЛОВНОЇ ГЕРОЇНИ ТВОРУ ДЖОНА ФАУЛЗА «КОЛЕКЦІОНЕР».....	161
А. В. Ковалевська СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВНА УМОВА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ В РАМКАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	165
І.В. Коваль ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ СЕМАНТИКИ СЛІВ-НОМІНАНТІВ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ “ЛЮДИНА” В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	169
К. R. Kovalchuk THE ROLE OF INTERACTIVE E-LEARNING METHODS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE	172
Ю. А. Ковалюк ЕПІЧНИЙ ТЕАТР В БРИТАНІЇ.....	176
Я. О. Кондратенко КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ Й ТАКТИКИ ВИРАЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СУЧАСНОМУ ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ.....	179
О.Г. Конончук ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СПОЛУЧНИКА HOWEVER У РАНЬОНООВОАНГЛІСЬКІЙ МОВІ.....	184
Т.В. Консевич ЗАПОЗИЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	187
Д.А Корнева ВПЛИВ ІДЕЙ Б. БРЕХТА НА ДРАМАТУРГІЮ Ф. ДЮРРЕНМАТТА	191
М.М. Корнієнко СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ GERUNDIA	195
М.О. Косянчук СУТЬ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	198
М.О. Косянчук ПОНЯТТЯ ІНТРАКТИВНОСТІ ТА СУТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	202
Н. Ю. Коханова ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ.....	204
М.В. Кравчук ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ	207
Ш. Х. Куллаб ЛЕКСИЧНІ ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ.....	210
В.В. Лавринчук НАРАТИВНА СТРУКТУРА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА У СУЧАСНОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ	214
О. Д. Лагута ПРАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СИНТАКСИЧНИХ АНАЛІЗАТОРІВ РОЗПІЗНАВАТИ ТА КОРЕКТУВАТИ ГРАМАТИЧНО НЕПРАВИЛЬНІ РЕЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	218
О. І.Лень ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	222
І. В. Лесюк ОЙКОНІМИ ВІДАПЕЛЯТИВНОГО ПОХОДЖЕННЯ НА -И.....	226
І. В. Лесюк РОСЛИННИЙ СВІТ В ОЙКОНІМАХ ВІДАПЕЛЯТИВНОГО ПОХОДЖЕННЯ	231
Д. О. Лисичко ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕДІАЖАНРУ “BEAUTY-НОВИН” (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ЖІНОЧИХ ЖУРНАЛІВ)	235
В. О. Ліщенко ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З ГАСТРОНОМІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	238

Я.В. Лусік ДО ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ	242
І. Б. Мартинюк ОСМИСЛЕННЯ ПОНЯТТЯ ДИСКУРСУ В ІСТОРИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ	245
Р. А. Марусевич КОНТАМІНАЦІЯ РЕАЛІСТИЧНИХ ТА АБСУРДИСТСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ У ТВОРЧОСТІ ЕДВАРДА ОЛБІ (НА МАТЕРІАЛІ П'ЄСИ «ІСТОРІЯ В ЗООПАРКУ»).....	248
Н. П. Матюха ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА ТВОРІВ ГОВАРДА ФІЛІПСА ЛАВКРАФТА	254
О. С. Мацько ШТУЧНА МОВА ЯК ОСОБЛИВІСЬ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ	258
А.М. Мевша МІФ ПРО ПІГМАЛІОНА ЯК ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНА МОДЕЛЬ	262
К. С. Медведик ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ У НАВЧАННІ МОНОЛОГУ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ.....	265
К. О. Мельник ПРИСЛІВНИКИ СПОСОБУ ДІЇ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	268
К.С. Мельник ПОХОДЖЕННЯ АБСОЛЮТНОЇ КОНСТРУКЦІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ, ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ	271
О. О. Мельник ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОСТІ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ВАРІАНТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 18-20 СТОЛІТЬ.....	275
О.Д. Мельничук НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ: ВІД СЕМІОТИКИ ДО МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ТЕОРІЙ	278
Б.А.Муський ФУНКЦІЇ ПРИСЛІВНИКІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	284
Н.О. Наконечна ЕТАПИ НАВЧАННЯ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ВЕБ-ЗАСТОСУНКУ LINO	287
К. В. Невмержицька ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОВПЛИВУ КОНТЕКСТУ Й ОЦІННОГО ЗНАЧЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ЗОЖЕ СТАЖЕ “BABY TEETH”).....	291
А.А. Нестерук АВТОНОМНЕ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	294
А. В. Ничипорук ЕФЕКТ ОЧУЖЕННЯ У ТВОРЧОСТІ КЕРІЛ ЧЕРЧИЛЛІ.....	298
А.О. Нікуліна ЕМОЦІЙНІСТЬ ТА ЕКСПРЕСИВНІСТЬ ЯК РИСА РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ	301
В. В. Огійчук ЕФЕКТИВНІСТЬ РОЗВИТКУ ІНТЕРАКТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КЛАСІ	305
Я. Я. Опалевич ОГЛЯД МЕТОДІВ ПРОГНОЗУВАННЯ САРКАЗМУ	309
Ю. А. Остапчук Застосування комп'ютерних технологій у дослідженні лінгвопрагматичних особливостей дискурсу соціальних мереж	312
Д. О. Пелех ОСНОВНІ КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ АВТОРІВ СУЧАСНИХ МЕДІА ТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ПЕРІОДИЧНИХ ГЛЯНЦЕВИХ ВИДАНЬ)	315
Я.О. Переверзева ОСНОВИ РОБОТИ НАД ЛЕКСИЧНИМИ НАВИЧКАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ).....	319

Я.О. Переверзєва ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ)	322
І. О. Пляка АНГЛОМОВНА ФЕНТЕЗІ: ЖАНРОВІ РІЗНОВИДИ.....	327
Н. М. Псюк ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ТА ПРОБЛЕМИ ЇХ КЛАСИФІКАЦІЇ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ	329
Т. С. Рафаловська ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ПОЛІТКОРЕКТНОЇ ЛЕКСИКИ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	334
А. Ю. Савина ПОСТКОЛОНІАЛЬНІ РИСИ В ТВОРІ «MY NAME IS SALMA» BY FADIA FAQIR.....	337
А. Ю. Семенюк ДОСЛІДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ РЕЧЕННЯ З ПРИСЛІВНИКОМ ONLY В РАНЬОБОВИТОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	340
Ю.М.Сидорчук ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	345
А. Г. Сімольчук ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ КРОС-КУЛЬТУРНОГО ЧИТАННЯ	349
П.Є. Снісаренко ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИЗАЦІЇ ГРАФІЧНИХ ЗАСОБІВ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ МОДЕРНІСТІВ.....	353
Ю. В. Сорочинська ДИСКУРС У ВИМІРІ КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНОЇ ПАРАДИГМИ ЗНАННЯ.....	357
А. С. Степанчук ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ПОСТКОЛОНІАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	359
В.В. Стеценко АНТИБІОГРАФІЧНА ПОЕЗІЯ ПАУЛЯ ЦЕЛАНА	364
Д. В. Тарадайнік СПЕЦИФІКА НІМЕЦЬКОЇ ДРАМАТУРГІЇ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.	368
Н.Р. Тараненко РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ В ІНАВГУРАЦІЙНИХ ПРОМОВАХ ПРЕЗИДЕНТІВ США	375
М. Б. Телегей ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ПРОГРАМ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ. ПОРІВНЯННЯ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ТА КОНТЕКСТНОГО СЛОВНИКА.....	381
Ю.Б. Телешман ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ	385
Р. В.Тищенко ІНФОРМАЦІЙНО-СТРУКТУРНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ЛОКАТИВІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВАХ 19 СТ.	390
О. І. Ткачук ДОСВІД ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ОЦІНКИ	394
Н. М. Хилько ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОМАНУ ГРІММЕЛЬСГАУЗЕНА І П'ЄСИ Б.БРЕХТА «МАТІНКА КУРАЖ ТА ЇЇ ДІТІ»	397
О.С.Чередник ПРАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ СМАРТФОНІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	402
І. Ю. Шапран ЗВ'ЯЗОК МОВИ ТА КУЛЬТУРИ У ВИМІРІ ТЕОРІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	407
Л.В. Шевчук ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ТЕОРІЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ РЕЧЕННЯ	411

<i>І. В. Шерстюк</i> РОЛЬ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ: МОВНІ ТА ПОЗАМОВНІ ОСОБЛИВОСТІ	414
<i>Д.П. Шмідт</i> Навчання учнів основної школи груповому спілкуванню на основі кооперативних технологій	419
<i>О.В. Шум</i> СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ЮРИСТАМИ)	423
<i>К. С. Якименко</i> СЛОВОТВІРНА ТА СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА АНГЛІЙСЬКИХ ТЕРМІНІВ-СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ БАНКІВСЬКОЇ СФЕРИ	426
<i>О.А. Янчук</i> ЕТАПИ НАВЧАННЯ УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ	430
<i>Д. Р. Ярошук</i> ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ: ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПРОЯВУ	434
<i>Н. А. Ярошук</i> Інформаційно-структурні особливості адверба unquestionably у ранньомовноанглійській мові	438

Я. В. Апостолова

*Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені В. Винниченка*

Науковий керівник

к. ф.н. старший викладач Шароварова С. В.

ІНТОНАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ В АНГЛОМОВНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Дослідження присвячене висвітленню понять англомовного академічного дискурсу, навчальної презентації та інтонаційної системи мови; описано інтонаційні особливості англомовного академічного дискурсу, роль та місце усної навчальної презентації у ньому.

Шляхом аналізу п'яти навчальних презентацій було виявлено такі інтонаційні характеристики усного мовлення презентаторів: синтагматичне членування висловлення, мелодика, фразовий наголос, ритм, темп, тембр.

Спираючись на визначення Мартинової А. Г., в академічній дискурсивній спільноті ступінь володіння презентаційним мовленням як жанром усного академічного дискурсу є показником зрілості та спроможності суб'єкта мовлення [1, с.15]. Саме тому так важливо дотримуватися правильного інтонаційного оформлення усного мовлення. Інтонаційна система, що складається з єдності мелодики, фразового наголосу, ритму, темпу й тембру поряд зі звуками мовлення, силабічною та акцентною структурами є одним з чотирьох основних компонентів звукової будови мови.

Актуальність дослідження полягає в необхідності вивчення інтонаційних особливостей усної презентації в світлі вимог, що висуваються до забезпечення якості навчання спілкування іноземною мовою.

Основною метою дослідження є вивчення та опис інтонаційних характеристик усної презентації в академічній сфері спілкування шляхом акцентно-тонічного аналізу.

До конкретних завдань дослідження входять:

- Розкриття специфіки англомовного дискурсу презентації;
- Опис основних особливостей інтонаційного оформлення презентаційного мовлення в академічній сфері спілкування.

Матеріалом для проведення дослідження є відео презентації (лекції та виступи на конференції) видатних британських (David Crystal, Jim Scrivener, Adrian Underhill, Peter Roach) та американських (Steven Pinker) учених-фонетистів. Загальний об'єм звучання складає 128 хвилин. Для комплексного акцентно-тонічного інтонаційного аналізу були використані фрагменти презентацій тривалістю приблизно 3-4 хвилини, їх об'єм звучання складає 17 хвилин 27 секунд.

Дослідження та аналіз усних англомовних презентацій в англомовному академічному дискурсі неможливі без детального висвітлення дефініцій таких ключових понять як академічний дискурс та навчальна презентація. Таким чином, посилаючись на Ельберта Вейдемана академічний дискурс - це більше, ніж граматика; він має такі функції, як опис, пояснення та висновок, вимагаючи від нас пояснювати, визначати, порівнювати, контрастувати, класифікувати, узгоджувати, не погоджуватися, ілюструвати, деталізувати, формулювати претензії, розглядати наслідки, припускати, ілюструвати, прогнозувати та робити висновки. Окрім того, насичена як когнітивною так і аналітичною обробкою, компетенція володіння академічним мовленням набагато ширшою, ніж "вміння" слухати, говорити, читати, писати [2, с. 110].

Отже, беручи до уваги те, що це дослідження спрямоване саме на аналіз академічного типу дискурсу, визначення Ельберта Вейдемана є найбільш доцільним в цьому випадку.

Якщо говорити про визначення навчальної презентації, то нею на думку викладачів Техаського Університету є демонстрація знань та навичок мовця з певної галузі. Така презентація виконана найбільш комфортним для мовця чином. Вона може бути здійснена за допомогою використання реквізиту (демонстрація методу), плакатів чи медіа-презентацій (ілюстрована розмова) або ж мовець може говорити і переконувати або навчати, використовуючи лише слова (публічний виступ).

Отож, опираючись на аналіз виступів та мовлення презентаторів у даному дослідженні, саме таке визначення навчальної презентації є найбільш правильним.

Стосовно основних вимог до презентаційного мовлення, на думку Цимбал А. Ю., найважливішою з них є виразність, тобто такі особливості його структури, котрі викликають увагу та інтерес у слухача. Відповідно мовлення, якому притаманні ці особливості називається виразним. Інтонація як основний компонент звукової будови мови утворює єдність мелодики мовлення (сукупність змін висоти голосового тону), фразового наголосу, ритму (чергування наголошених і ненаголошених складів у мовленнєвому потоці), темпу (різної швидкості вимови висловлювань; ритму й паузації) й тембру (певного забарвлення голосу, за допомогою якого мовець демонструє своє ставлення до того, що він/вона говорить).

У нашому дослідженні послуговуємось визначенням, що синтагма це - інтонаційно-смилова єдність, мінімальна інтонаційна одиниця мовлення, що виражає у певному контексті одне поняття і може складатися із одного слова, словосполучення і цілого речення [3, с. 123]. Доцільно буде розпочати інтонаційний аналіз презентацій саме з синтагматичного членування, тобто поділу думки на окремі, в певний спосіб пов'язані між собою смислові комплекси.

У результаті слухового аналізу презентаційного мовлення було отримано наступні результати. У лекціях було виявлено від 1 до 10 синтагм; також

помітна перевага одно-, дво- і трисинтагменних фраз з перевагою односинтагменних (відповідно відсоток від загального 32%, 20%, 18%)

It's 'changing for 'two 'reasons.]]

У виступах на учбовій конференції загальна кількість синтагм у фразах змінюється від 1 до 15; одно-, дво-, і трисинтагменні фрази превалюють з переважною кількістю трисинтагменних фраз, відповідно складається такий відсоток від загального: 19%, 22%, 17%.

'One 'reason the Internet] which is 'indeed 'fostering 'new 'varieties and 'new experiences]'faster than 'ever before.]]

Що стосується паузального членування, показники котрого відображають ступінь підготовки ораторів, а також інтенсивність їх мовленнєво-мисленнєвої діяльності під час мовлення, в процесі аналізу презентацій були визначені переважно паузи-хезитації (приблизно 35% від загального), зустрічалися у презентаціях-конференціях та приблизно 20% від загального під час презентацій-лекцій, котрі виникали в процесі обмірковування мовцем своїх слів, під час пошуку нових висловлень; та синтаксично обумовлені логічні паузи (понад 80% від загального під час виступів на учбових конференціях) та 45% на лекції-презентації.

Що ж стосується мелодики мовлення мовців, котра включає в себе сукупність змін висоти голосового тону та є найбільш інформативним та важливим компонентом інтонації, в даному дослідженні зафіксовано переважно Низхідну ковзаючу шкалу / Descending sliding head (приблизно 45% від загальної кількості шкал) під час лекцій:

'Whether it's 'English or 'any or 'Serbian or whatever...]]

Та ascending sliding head (35% від загального) під час конференцій:

'Just not 'familiar with 'it.]]

Також важливу роль у даному дослідженні відіграли найбільш важливі компоненти інтонаційної групи - ядерні тони. Мовлення під час презентації-лекції характеризується переважно Низьким висхідним / the Low Rise та Низьким спадним / the Low Fall ядерними тонами (55% від загальної кількості):

'That 'is a 'difficulty.]]

Під час проведення конференцій мовцями переважно були використані такі ядерні тони як Високий спадний / the High Fall та Високий низхідний / the High Rise (приблизно 40 % від загальної кількості):

It's 'often 'not the 'language that your 'teachers 'know.]]

Що ж стосується темпу висловлювань, серед чотирьох градацій темпу у досліджуваному усному мовленні превалює швидкий темп. Фрази, котрі були вимовлені в дуже швидкому темпі становлять найбільший відсоток серед усіх (приблизно 74% від загального).

Отже, згідно з результатами дослідження, всі досліджені типи усного презентаційного мовлення мають оптимальну структуру синтагматичного членування. В презентаціях-лекціях переважають односинтагменні фрази, у презентаціях-конференціях двосинтагменні.

Ядерні тони, котрі використовуються під час мовлення повністю відповідають своєму синтаксичному значенню: the Low Rise розкриває почуття спокійної незакінченості, не категоричності, коливання та сумніву; the Low Fall – нейтральну, спокійну закінченість, завершеність думки; the High Rise – здивування, the High Fall – скептицизм.

Завдяки проведеному інтонаційному аналізу можна зробити висновок, що мовлення під час навчальної презентації-лекції та під час презентації-виступу на конференції не мають особливих відмінностей. Натомість обидва типи усного мовлення характеризуються багатством та доцільністю інтонаційного варіювання мелодики та гучності, точністю, логічністю та виразністю. Єдиною істотною відмінністю цих двох типів усного мовлення є неістотна різниця у синтагмах та видах пауз.

Список використаних джерел

1. Мартынова А. Г. Обучение академическому письменному дискурсу в жанре экспозиторного эссе: дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. - 207 с.
2. Weideman, Albert . 2013. The typicality of academic discourse and its relevance for constructs of academic literacy. *Journal for Language Teaching*, 47(1): 107-123.
3. Селіванова О. І. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава Довкілля К., 2006. – 500 с.

І. Г. Балашкевич

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. І. І. Савчук*

ВИРАЖЕННЯ СЕМАНТИЧНОГО ЗМІСТУ КОНЦЕПТУ ДОПОМОГА ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Розуміння допомоги відноситься до найбільш складних та гострих питань в сучасному суспільстві, адже охоплює не лише соціальний простір свідомості людини, але й тісно пов'язане з побутом (повсякденністю). Сучасне суспільство неможливо уявити без взаємодії складових його членів, без підтримки і бажання допомогти один одному, що вказує на значну роль концепту ДОПОМОГА в національній картині світу. Допомога – це дії, спрямовані на сприяння, участь, підтримку тих, хто цього потребує. Це фундаментальне поняття загальнолюдської спільноти, через яке характеризується рівень розвитку особистості. Вважається, що допомога є кроком в майбутнє, що допомагати треба всюди, де може рука проникнути, думка пролетіти. У лінгвістиці термін «концепт» отримав статус базисного терміну ще наприкінці XIX ст., і з того часу з'явилась велика кількість його визначень. Термін «концепт», його сутність та структура розглядаються в

роботах Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюнової, О.С. Кубрякової, О.О. Леонтьєва Ю.С. Степанова, Й.А. Стерніна та ін [1].

Актуальність даної статті полягає в тому, що сучасне суспільство неможливо уявити без взаємодії складових його членів, без підтримки і бажання допомогти один одному, що вказує на значну роль концепту ДОПОМОГА в національній картині світу. Культура як система засобів адаптації колективу до навколишнього середовища дозволяє визначити концепт як ідеальний засіб діяльності, що відображає особливості діяльності людини.

Мета статті полягає у виявленні семантичного змісту концепту ДОПОМОГА шляхом дослідження лексичних й фразеологічних одиниць, які відбивають даний концепт у сучасній англійській мові.

Ще на початку століття вчений С.О. Аскольдов-Алексєєв вказав на те, що концепт у свідомості людини виконує специфічну замісну функцію, концепт є мисленнєве утворення, яке заміщає в процесі думки безліч предметів того самого роду... Не слід, однак, вважати, що концепт завжди виступає в ролі замісника реальних предметів. Він може бути замісником деяких сторін предмету або реальних дій... Нарешті, він може заміщати різного роду хоча б і вельми точні, але чисто мисленнєві функції [3: 56].

Розвиваючи це твердження, Д.С. Лихачов зауважив, що концепт є сукупністю всіх значень і понять, що виникають під час проголошення й осмислення певного слова у свідомості індивіда. Концепт можна визначити як систему уявлень, образів та асоціацій, які народжуються під час свідомого та несвідомого сприйняття інформації та асоціювання.

Концепти зводять усі існуючі явища та факти навколишньої дійсності до єдиного поняття. Таким чином, на думку багатьох вчених, у концепті сконцентровано багатовіковий досвід, культура та ідеологія народу, які синтезуються та фільтруються в тезаурусі мовної особистості. Концепт можна визначити як одиницю, за допомогою якої ми мислимо про світ, як ланку між мисленням та мовою, комплексну мисленнєву одиницю, спосіб бути означеним у мові образу, уявлення про світ, оперативну змістову одиницю пам'яті ментального лексикону, концептуальної системи мозку, усієї картини світу; концепт – це всі знання людини про об'єкт, в усій екстенції його значень [2]. Людина подумки співвідносить необхідний їй концепт з рядом взаємопов'язаних концептів. Концепт, який людина відшукує, займає певну ланку в свідомості людини та, якщо це необхідно, включається в існуючу класифікацію.

“Help” в перекладі означає – допомога, підтримка, послуга. Це слово корінням сягає XIV століття, та походить із давньоанглійської “helpe”, та від германських мов “hulp”, “helfa”, “hilfe” – що в перекладі означає “слуга”; “допомога”. Слово почали використовувати в англійській мові з 1600 року, в якості загального імені для слуг, і для робітників на бавовняних чи вовняних фабриках [6].

Допомога належить до групи ві-чних, абсолютних цінностей, поряд із такими цінностями як support, hope, love, kindness, freedom, truth.

Допомога - фундаментальна цінність життя суспільства. Аналізуючи різні сторони допомоги, можна виявити загальний принцип, який полягає в тому, що стосовно один одного люди можуть допомогти, взяти на себе відповідальність, вирішити ситуацію. А призначенням допомоги вважається підтримка чи полегшення чийось зусиль.

В наш час, для кожної людини поняття «допомога» асоціюється з різними визначеннями, тому що всі ми живемо в різних сферах життя і для кожного вона характеризує індивідуальний погляд. Oxford Learner's Dictionary та Merriam-Webster Dictionary подають такі визначення даному поняттю:

- 1) activities or efforts that make it easier to do a job, deal with a problem;
- 2) something (such as money or advice) that is given to someone who needs it;
- 3) someone or something that makes it easier to do a job, deal with a problem;
- 4) the fact of being useful to someone;
- 5) servants or paid workers [4].

Диференціальні складові для синонімів представлені у вигляді ядерної лексики ДОПОМОГА в єдності трьох її проявах – help (aid, provision) – як матеріальна допомога, help (assistance, facilitation) – як відкриття доступу, help (encouragement) – як душевна допомога.

На основі синонімії, відповідно до ядерних проявів, у своєму першому значенні лексема help (provision) зіставляється зі словами aid, supply, support, advantage, help, asset, benefit, boon, sustenance.

У другому значенні іменник help (assistance, facilitation) має синоніми abet, abetment, backing, boost, service, hand, helping hand, leg up, lift, support, regards, respects.

У третьому значенні іменник help (encouragement) має синоніми incitement, instigation, motivation, provocation, spur, stimulant, inducement [7].

Загальною складовою всіх синонімів є те, що всі вони визначаються як акт сприяння, що сприяє досягненню бажаного (activity, act, actions, making);

Зіставлення дефініцій синонімів лексики «допомога» дозволяє зробити наступні висновки:

- Спільними для всіх синонімів є такі семи, як «підтримка»; «полегшення чийось зусиль» - helping hand; do smb. a service;
- Диференціальні складові дозволяють розрізняти наступні елементи значення синонімів: «матеріальна допомога» - to put your money where your mouth is, «дружня допомога» - to lend a hand, «допомога в злочинних діяннях» – aid and abet.

Таким чином, при зіставленні понятійної складової досліджуваних концептів не встановлені серйозні відмінності, за винятком представленості такого сенсу, як «допомога в злочинних діяннях», який в англійській мові представлений лексемою «abet», яка не належить до репрезентантам концепту «help».

Периферійна зона концепту ДОПОМОГА в англійській мові представлена концептуальними метафорами.

Для опису концепту ДОПОМОГА можна вважати за потрібне виявлення у фразеологічних одиницях та метафорах. В основі образного осмислення концепту ДОПОМОГА можна представити у вигляді метафоричної схеми ДОПОМОГА – РУКА (helping hand - physical assistance), в якій лежить уявлення про фізичну допомогу, діяльність, яка сприяє виконанню необхідності або сприяння зусиллям або цілям, що втілюється номінативною одиницею hand. "He gave me an assist with the housework"; "could not walk without assistance"; "rescue party went to their aid"; "offered his help in unloading" [5]. Фразеологічна одиниця "to lend a hand" означає допомагати комусь, не обов'язково з використанням фізичної сили. В українській мові ця фразеологічна одиниця знайшла своє відображення у фразеологізмі "руки підкласти", що означає безкорисливо допомогти комусь.

Використання ДОПОМОГА – ПОСЛУГА можна представити у вигляді фразеологічної одиниці do smb. a service - an act of help or assistance, яка несе за собою сенс провадження допомоги комусь, а також yeoman service - good service, support, help, що має значення доброї послуги, підтримки та безкорисливої допомоги.

Допомога – явище амбівалентне так, як медаль, має дві сторони: може будувати, творити, підбадьорювати, а може й зловтішати. Так, за допомогою лексичної одиниці comfort асоціюємо допомогу зі зловтіхою. ДОПОМОГА Є ВТІХА, яка виступає номінативною одиницею comfort - assistance, such as that provided to an enemy or to a known criminal "it gave comfort to the enemy". Підсилює це значення фразеологічна одиниця fat lot of help - not at all helpful, про те, що немає взагалі ніякої допомоги та користі в діянні чогось. Фразеологічні одиниця aid and abet - to assist someone, usually in a mischievous or illegal activity також несе негативний сенс про допомогу, як правило, в оманливій чи незаконній діяльності, що зловтішає недоброзичливих людей [5].

В основі асоціативного осмислення концепту ДОПОМОГА можна представити у вигляді концептуальної метафори ДОПОМОГА - ГРОШІ, адже, в наш час, існує думка коли є гроші, то можна впоратися з будь-якою проблемою. Життя таке різностороннє і непередбачуване, що на людину, впродовж усього її шляху, очікує безліч несподіванок, як приємних так і не дуже. Такою життєвою несподіванкою є і гроші. Фразеологічна одиниця to put your money where your mouth is (to give practical support to causes or activities that you believe are right, especially by giving money) означає, що можна проявити допомогу при наданні матеріальної підтримки справі, прихильником якої себе називаєш або в значенні - переходити від слів до справи.

Таким чином, допомагаючи, можна принести користь, полегшити чийсь долю, або ж нашкодити. Отже, образно-асоціативний зміст концепту ДОПОМОГА формується метафоричними концептуальними схемами та фразеологічними одиницями у яких допомога уподібнюється: різним видам

людської діяльності: втісі, руйнівній силі, підтримці, фізичним та матеріальним можливостям. Більшість людей ставляться позитивно до надання допомоги, в більшості випадків вони розраховують на неї.

На периферії семантичної структури концепту ДОПОМОГА розміщується також аксіологічний компонент. Аксіологічний зміст концепту відбиває оцінку явища допомоги й реалізується у пареміях і фразеологізмах. Вони демонструють позитивні і негативні оцінні уявлення англomовної спільноти про допомогу. На такі уявлення впливають такі фактори, як матеріальна / нематеріальна допомога, яка вказує, чи є переваги в потреби матеріальних або духовних благ. Ще одним оцінним уявленням є вид відносин між учасниками акту надання допомоги, що є дуже важливим при розгляді даної складової концепту, оскільки завдяки цьому ми можемо аналізувати вихідні причини надання допомоги, а також виділити її емоційну сторону.

Важливу роль відіграє ступінь витрачених зусиль при наданні допомоги так як вказує, які акти надання допомоги найбільш характерні для розглянутої культури. Реакція на надання допомоги показує, наскільки потреба є великою в актах надання допомоги в даній культурі. Вмотивованість надання допомоги акцентує, які причини лежать в основі кожного акту допомоги; наприклад, особиста симпатія, вигода або відсутність видимої причини.

За допомогою фразеологічних та лексичних одиниць було розглянуто позитивний аспект надання допомоги:

1. Самопоміч, тобто, Бог допоможе людям, які докладають зусиль до чогось, не покладаючись виключно на його втручання:

heaven helps those who help themselves - God will assist people who are already putting forth effort toward something without relying solely on divine intervention. Менш поширений варіант: "God helps those who help themselves" [5].

2. Терпіння, щось погане стає більш стерпним:

a spoonful of sugar helps the medicine go down - something good makes something bad more tolerable.

3. Дружня, безкорислива допомога:

give a hand - to help someone with something;

do smb. a service - an act of help or assistance.

4. Допомога в навчанні:

help along - to help someone move along; to help someone advance;

5. Допомогти комусь зняти предмет одягу:

help someone off with something - to help someone take off an article of clothing.

6. Брати, споживати або займатися (чимось) вільно або без дозволу чи стриманості:

Help yourself - please take what you want without asking permission.

7. Надання матеріальної допомоги:

put your money where your mouth is - to give practical support to causes or activities that you believe are right, especially by giving money.

8. Допомога в уникненні неспокійної або небезпечної ситуації:

help (someone) out of a fix - to help someone avoid or escape from some troublesome, difficult, or dangerous position or situation.

9. Допомогти повернутися на своє місце:

help someone back (to something) - to help someone return to something or some place.

10. Позначення того, хто допомагає регулярно чи постійно:

helpmate - anything or anyone that aids, assists, or is helpful, especially regularly or constantly.

11. Щира, безкорислива допомога:

yeoman service - good service, support, help.

12. Надання як моральної, так і фінансової підтримки:

pillar of strength - someone or something that consistently provides moral, emotional, or financial support [6].

Негативно допомога оцінюється в меншій кількості випадків:

1. Крик про допомогу, яку людина потребує, не показуючи цього:

a cry for help - a conspicuous action, often characterized by aberrant behavior, that masks a conscious or subconscious need for help or attention.

2. Неможливість допомогти, так як ситуації вже не уникнути:

can't be helped or couldn't be helped – nothing can be done to help the situation; the situation could not have been avoided.

3. Позначення людини, яка допомагає комусь заради своєї користі:

fat lot of help - not at all helpful.

4. Допомога в оманливій чи незаконній сфері:

aid and abet - to assist someone, usually in a mischievous or illegal activity.

5. Нешира допомога:

pay lip service - to express loyalty, respect, or support for something insincerely.

6. Отримувати державну допомогу через потребу або бідність:

on relief - receiving public assistance because of need or poverty [4].

Отже, допомагаючи, можна принести користь, полегшити чийсь долю, або ж нашкодити. Таким чином, образно-асоціативний зміст концепту ДОПОМОГА формується метафоричними концептуальними схемами та фразеологічними одиницями у яких допомога уподібнюється різним видам людської діяльності: втісі, руйнівній силі, підтримці, фізичним та матеріальним можливостям. Більшість людей ставляться позитивно до надання допомоги та розраховують на неї. Допомога є актом сприяння як матеріального, так і нематеріального характеру. Вона надається як близькими, так і сторонніми людьми з докладанням значних зусиль. Фразеологічні одиниці в позитивному аспекті переважають, а отже, більшість людей позитивно ставляться до надання допомоги.

Список використаної літератури

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. – М. : Academia, 1997. – С. 267–279.
2. Воркачев С.Г. Культурный концепт и значение / С.Г. Воркачев // Труды Кубанского государственного технологического университета. – 2003. – Вып. 2. – Т. 17. – С. 268–276.

3. Маркарян Е.С. Теорія культури і сучасна наука / Е. С. Маркарян // Думка. - М., 1983. - С. 135–136.
4. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. – Chicago: The University of Chicago Press, 2003. - 276 с.
5. Merriam-Webster Dictionary – Режим доступу: <http://www.merriam-webster.com/>
6. The New Etymological Dictionary – Режим доступу: <http://www.etymonline.com/index.php>
7. The Oxford Learner's Dictionary – Режим доступу: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

В. О. Берук

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. О. В. Коляда

ПОЛІТИЗАЦІЯ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО ТЕАТРУ (НА МАТЕРІАЛІ П'ЄСИ ЛІНН НОТТЕДЖ “ВБИТІ” В КОНТЕКСТІ НІМЕЦЬКОЇ ТРАДИЦІЇ “МАТІНКИ КУРАЖ ТА ЇЇ ДІТЕЙ” БЕРТОЛЬДА БРЕХТА)

Сучасний американський театр є досить розвинутим видом сценічного мистецтва. Він представлений нью-йоркським Бродвеєм і безліччю різних театральних труп, які мають свої стилі і напрямки та професіонально займаються цим видом мистецтва. В американському театрі мелодрама з її зразковими демократичними персонажами і чітким поділом між добром і злом є досить популярною. П'єси на соціальні теми, такі як рабство, теж збирають велику кількість глядачів.

Мати справу з американським театром означає приділяти значну увагу його розвитку, періодам, школам, угрупованням, представникам, успіху та занепаду. Тому говорити про сучасний американський театр без його історії неможливо. Це лише буде частина “маленької розмови”, адже щоб краще зрозуміти театр, потрібно ознайомитися з його історією [3].

Що відомо про сучасний американський театр 21-го століття. Відомо лише те, що театр — це новий початок і вершина розвитку мистецтва. На початку розвитку американського театру, вистава була лише шоу, а зараз вистава — це ціле мистецтво.

Для того, щоб краще зрозуміти сучасний американський театр та його ситуацію, варто згадати певні моменти та традиції його виникнення. Перш за все, драма — це літературний жанр, який являється наймолодшим в американській культурі. На відміну від інших літературних жанрів, драма виникає набагато пізніше. Другим важливим чинником, який має величезний вплив на розвиток американського театру є економічні та політичні обставини. Інколи цей вплив такий глобальний, що драматурги беруть за основу наслідки політичних та економічних проблем для написання своїх робіт [1].

Наразі, політизація активно проявляє себе в сучасному американському театрі. Драматурги настільки вражені подіями з негативними наслідками для

суспільства в сучасному світі, що вони не можуть не акцентувати увагу на політичному аспекті. Політизація являє собою процес, коли проблеми і явища набувають політичного статусу, якими раніше вони не володіли. Політизуються економічні, культурні, правові, адміністративні, релігійні, моральні та інші феномени, тобто, по суті, політизація — це перехід проблеми з будь-якої іншої соціальної сфери в політичну. У різні періоди розвитку цивілізації сфера політики могла розширюватися та звужуватися, набувати різні обриси актуальних проблем та втрачати їх. Лінн Ноттедж являється однією з найвідоміших американських драматургів, яка цілковито використовує політичні аспекти в п'єсі “Вбиті”.

Головною темою п'єси “Вбиті” є насилля над жінками на фоні війни в Демократичній Республіці Конго. Під час перенесення п'єси Бертольда Брехта, дії якої відбуваються під час Тридцятирічної війни в Європі 17-го століття до більш сучасної Африки, Лінн Ноттедж зображає жахіття, що виникає в Конго. Ноттедж виявляється розумним, відчайдушним і сміливим оповідачем, яка розповідає історію, яку аудиторія не очікує від неї. Під час свого інтерв'ю вона розповідає: “... я дуже зацікавлена в історії про гендерні специфічні правопорушення, які відбувалися в цій місцевості і я нічого не очікувала від цієї історії. Але під час інтерв'ю із жінками, я відкрила для себе справжню війну, яка тривала проти жіночої половини населення...”.

Інтерв'ю з багатьма конголезькими жінками-біженцями, які покинули свою країну під час війни в Конго між 1998 і 2003 роками, тільки підтверджують реальність цих жахливих подій. Звичайно, сюжет п'єси Бертольда Брехта і п'єси Ноттедж відрізняються один від одного, але матінка Кураж та матінка Наді мають одну спільну рису — ці дві жінки являються борцями та силою природи. Лінн Ноттедж створює свою власну “матінку Кураж”, використовуючи розповсюджені політичні проблеми насилля та гендерних правопорушень [2].

Беручи п'єсу німецького поета та драматурга Бертольда Брехта “Матінка Кураж та її діти”, Лінн Ноттедж створює історію, яка вражає читачів своїм насиллям та стражданням, що проявляються в антагоністах п'єси. Вона вибудовує страх і напругу героїв поступово, додаючи інформацію про політичні моменти та минуле, теперішнє і майбутнє її персонажів.

Відзначається, що дія п'єси Ноттедж відбувається на фоні громадянської війни в Конго. Дії відбуваються в публічному домі матінки Наді, гарної ділової жінки, яка захищає та надає притулок жінкам, отримуючи від них прибуток. В даній п'єсі, насилля — це зброя війни, яку чоловіки використовують, щоб знущатися над жінками. Насилля використовується для того, щоб деморалізувати і зруйнувати суспільство. Насилля — це спадщина брутальності, яка присутня в Конго, починаючи з процесу колонізації. Лінн Ноттедж стверджує, що насилля завжди було присутнім в Конго.

П'єса “Вбиті” являється своєрідним криком про допомогу. Автор п'єси намагається передати всі страждання жінок в Конго під час громадянської

війни. Назва “Вбиті” означає ті сльози, які проливає кожна жінка, намагаючись не втратити надію на щасливе майбутнє.

Розглянувши політизацію в сучасному американському театрі та проаналізувавши суспільні політичні і соціальні питання в п’єсі “Вбиті” Лінн Ноттедж, слід зазначити, що тема війни та насилля є досить своєрідною та проблематичною. Насилля, жорстокість і війна в літературі будуть завжди, адже тільки таким чином автори зможуть показати читачам, які жахливі наслідки можна очікувати після необґрунтованих дій.

Список використаної літератури

1. Bigsby C.W.E. Modern American Drama. 1945-1990. : Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1992.
2. Lynn Nottage: a bar, a brothel and Brecht. URL: <https://www.theguardian.com/stage/2010/apr/20/lynn-nottage-ruined> (дата звернення: 08.11.2018).
3. The Cult of Newness in Twentieth-Century American Theatre. URL: https://www.researchgate.net/publication/317624836_The_Cult_of_Newness_in_Twentieth-Century_American_Theatre

І.В. Білоус

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доцент, Євченко В.В.*

ЕЛЕМЕНТИ ЕКЛЕКТИЗМУ В УМОВАХ АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСУ (НА ОСНОВІ РОМАНУ 19 СТ. “JANE EYRE” BY CHARLOTTE BRONTË)

У статті досліджено особливості аргументації в англomовному дискурсі. Способом реалізації аргументації є аргументативний дискурс, що включає мовні одиниці і мовленнєві конструкти, фактори екстралінгвального характеру та аргументативні стратегії, які використовуються і враховуються аргументатором з метою максимального переконуючого впливу на адресата.

Модель, розроблена в цьому дослідженні, може бути проілюстрована наступним чином: аргументація складається з трьох стадій: стадія конфронтації, друга стадія аргументації (пошук, аналіз, обґрунтування інформації) та заключний етап[8]. Як правило, стадія конфронтації включає в себе порушення обличчя адресата (позитивного чи негативного), яке можна визначити як "громадське самоврядування, кожен член якого хоче вимагати від себе". Це порушення досягається за допомогою однієї або кількох різних стратегій, які включають: образи, звинувачення, відмову в поданні запиту, команду, пропозицію, коментар, заяву про звільнення від відповідальності тощо[2, 23-31].

У свою чергу другий етап аргументації включає в себе три частини: ефективні суперечки, доцільну аргументацію та їх поєднання. Комбінація ефективності та доцільності називається "аргументаційною компетенцією". Аргументативна компетенція ініційована Trapp, Yingling та Wanner [9,43] в опублікованому документі під назвою «Вимірювання аргументативної компетенції». Пізніше Трапп виразніше висловлює те, що задумано аргументаційною компетенцією. Ефективними аргументами є ті, хто "роблять чіткі зв'язки ..., логічні, забезпечують підтримку аргументів і чітко пояснюють речі". Представлені прагматичними термінами, ефективність можна знайти рівнозначно підтримці Кооперативного принципу Гріца (КП). Адекватність, з іншого боку, як це бачить Трапп, передбачає уникнення будь-якого акту "бути незручним, владним"; ображати чи розважати інших; приниження опонентів; намагаючись перешкодити іншим висловлювати свою точку зору та направляти аргументи проти іншої особи, а не на позицію іншої особи. Знову ж таки, якщо перекласти прагматичні терміни, то вищезгадані ознаки вказують на те, що аргументація відповідним чином тягне за собою дотримання Принципу Ввічливості (ПВ). Ці правила лінгвістично усвідомлюються багатьма стратегіями, які називаються маркерами модальності. Деякі з цих стратегій включають в себе: використання питань у минулому часі (правило дистанції); використання маркерів ввічливості, таких як вживання слів пан, міс ... тощо[9,51-52].

Третій етап це остаточний заключний етап, який може бути позитивним чи негативним. Позитивно в тому сенсі, що основний момент несумісності вирішено, таким чином, він може закінчитися згодою, вибаченням, або поєднанням двох. З іншого боку, він стає негативним, коли несумісність не вирішена, тобто вона закінчується або фізичним, або психологічним розмежуванням (мовчанням), розбіжністю, вербальною агресією або поєднанням першої та третьої стратегій (тобто фізичного або психологічного розмежування і словесна агресія)[5,22]. Словесна агресія (яка передбачає атакувати людини замість прийнятої точки зору) названа Уолтоном "сваркою". Термін "сварка" здається більш точним, ніж "словесна агресія", Це стає очевидним, коли в словнику перевіряється значення "сварки": сварка: гнівний аргумент або розбіжність між людьми, часто про особисту справу. Отже, наступні два приклади, взяті з Джейн Ейр будуть проаналізовані в залежності від розробленої моделі.

Ситуація: Джейн, сирота, живе в будинку покійного дядька з його дружиною та дітьми. Одного разу діти (Джейн та її двоюрідні брати) посварилися, і це був її двоюрідний брат Джон Рід, який розпочав сварку. Замість того, щоб покарати його, покарали Джейн. З виконуючого покарання, починається наступна аргументація, коли Бессі (прислуга) намагається переконати Джейн поводитися добре.

Bessie: What shocking conduct, Miss Eyre, to strike a young gentleman, your benefactress's son! Your young master!

Jane: Master! How is he my master? Am I a servant? Bessie: No; you are less than a servant, for you do nothing for your keep. There, sit down and think over your wickedness. You ought to be aware, Miss, that you are under obligations to Mrs.

Reed: she keeps you; if she were to turn you off, you would have to go to the poorhouse.

Jane: (I had nothing to say to these words: they are not new to me: my very first recollections of existence included hints of the same kind).

У цьому прикладі стадія конфронтації представлена порушенням позитивного обличчя Джейн через образу її на Бессі (що характеризує Джейн як прислугу). Обвинувачення не було, так як Бессі прямо не сказала Джейн, що вона прислуга; скоріше, це мається на увазі в застосуванні епітета "господар", аби охарактеризувати її двоюрідного брата, вказуючи, що той, хто має господаря, може бути свого роду слугою. Це привело до другого етапу, в якому Бессі стверджує, що Джейн гірше, ніж слуга[8,45-46].

На другому етапі, Бессі є кооперативною, оскільки вона дотримувалася принципів Гріца (будучи інформативною, правдивою, релевантною та чіткою, стислою та упорядкованою). ПП також зберігається, як показує використання назви "Міс", що вказує на повагу. Процес аргументації в цьому прикладі був негативно сформований, оскільки Джейн мовчала. Продовжувати мовчати є негативним, тому що це перешкоджає подальшій взаємодії між учасниками, і оскільки це займає два (або більше) залучення та продовження розмови, то основного пункту несумісності (образ у цьому прикладі) не буде визначено; скоріше один з аргументів (Джейн в цьому прикладі) роз'єднує і, таким чином, аргументація не може тривати[7].

(2) Ситуація: Рочестер, господар будинку, в якому Джейн працює як гувернантка, хоче поговорити з Джейн про предмет, який вона обирає. Тож він запитує її, чи погоджується вона з його думкою, що він має право бути дещо більш майстернішим через те, що він старший і має більш широкий досвід аніж вона. Відповідаючи на нього, "Зробіть, будь ласка, сер", починається наступна аргументація, коли Джейн намагається переконати Рочестера у тому, що він не має права наказувати їй.

Rochester: That is no answer: or rather it is a very irritating, because a very evasive one – reply clearly.

Jane: I don't think, sir, you have a right to command me, merely because you are older than I, or because you have seen more of the world than I have – your claim to superiority depends on the use you have made of your time and experience.

Rochester: Humph! Promptly spoken. But I won't allow that, seeing that it would never suit my case; as I have made an indifferent, not to say, a bad use of both advantages. Leaving superiority out of the question then, you must still agree to receive my orders now and then, without being piqued or hurt by the tone of the command – will you?

Стадія протистояння, в цьому прикладі, вмотивована, завдяки порушенню негативного обличчя Рочестера, який наказує їй відповісти на своє запитання.

На другій стадії аргументації Джейн грамотно доводить, тобто ефективно і належним чином. Ефективна аргументація продемонстрована в її підпорядкуванні КП та її чотирьом принципам, тому вона є інформативною, правдивою, актуальною та манірною (тобто чіткою та стислою). З іншого боку, відповідна аргументація виявляється в її дотриманні до ПП, зазначена в її використанні назва "сер", яка показує повагу[7]. Аргументація в цьому прикладі була позитивно завершена шляхом демонстрації згоди. Угода передбачає, що Рочестер просить Джейн отримати свої розпорядження у будь-який час, не піддаючи їх наклепу або заподіюванню шкоди; і це вказує командуючому (тобто Рочестеру) визнання того, що він не має права наказувати їй через причини, про які він згадав. Це також означає, що він переконаний у тому, що сказала Джейн, і, таким чином, з нею погоджується.

Завдяки дослідженню можна зробити наступні висновки: Обґрунтованість розробленої моделі була перевірена. Те, що встановлює цю вірність, є аналіз вибірових прикладів з роману. Наприклад, перший приклад негативно завершується психологічним розмежуванням (тобто мовчанням), що є одним з розділів еклектичної моделі. Поняття аргументаційної компетентності було використано у вибраних прикладі.

Список використаної літератури :

1. Баранов А. Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04 / А. Н. Баранов. – М., 1990. – 48 с.
2. Баранов А. Н. Сергеев В. М. Лингво-прагматические механизмы аргументации // Рациональность, рассуждение, коммуникация. – К.: Наукова думка, 1987. – 22-41 с.
3. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики: Монографія / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 281с.
4. Белова А. Д. Лингвистические аспекты аргументации / А. Д. Белова. – К., 1997. – 311 с.
5. Дейк Т. А., ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А., ван Дейк; [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1989. – 321 с.
6. Al-Hindawi, F. Iraqi EFL Learners' Use of the Speech Acts of 'Command' and 'Request'. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Baghdad(1999).
7. Bronte, C. Jane Eyre. In The Brontes: Three Great Novels. Oxford University Press: Oxford (1994).
8. Perspectives on Argumentation. International Debate Education Association: New York.
9. Trapp, R. "Arguments in Interpersonal Relationships". In R. Trapp and J. Schuetz (eds.) Perspectives on Argumentation. New York: International Debate Education Association, 2006.– pp. 43- 54.

Є.Є.Білявський

Житомирський державний університет

Імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Жуковська В.В.

МОВНІ ЗАСОБИ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В АНГЛОМОВНОМУ РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ АВТОМОБІЛЬНОЇ РЕКЛАМИ)

Кожного дня ми бачимо нескінченний потік інформації різного характеру, який націлений не тільки на обмін думками. Більшість оточуючої нас

інформації має на меті переконання, нав'язування чужих думок з метою отримання бажаного результату. Це особливо помітно у засобах масової інформації, які намагаються контролювати думку людей як споживачів, регулювати її та впливати на світогляд. Цей фактор формує мовну картину світу, яка залишається відкритою для змін та нерідко коли піддається зовнішньому штучному впливу. Саме тому, що світогляд людини змінюється не тільки з об'єктивних причин навколишнього світу, а й через штучно нав'язані думки та установи, проблема маніпуляції у рекламному дискурсі не втрачає своєї актуальності. На сьогоднішній день всесвітньовідомі компанії та корпорації користуються маніпуляцією у рекламному дискурсі у різних видах задля досягнення своєї цілі – продажу власного продукту.

Явище маніпуляції бере свій початок з спілкування, тому що це один із найважливіших та життєво необхідних процесів людини. Вона вже досить давно вивчається та висвітлюється в риториці та ораторському мистецтві такими вченими як, Т. ван Дейк, Г.М. Подшивайлова Є. С. Абрамова, Г. Шиллер, Є. Ю. Булігіна, О. М. Бикова, Т. І. Стексова, К. С. Василенко, Н. А. Кузьмина, Г. Г. Хагарезов, М. Р. Желтухіна, І. Г. Мірошніченко та інші.

В наш час думка суспільства та формування нових установ регулюється засобами масової інформації, що особливо помітно у всіх каналах: рекламі на радіо, телебаченні, у друкованих виданнях та в Інтернеті. Хоча раніше мас-медіа і використовували техніки маніпулювання, цей вплив був не настільки помітним та вагомим, що пояснюється історичними закономірностями та відсутністю жорсткої конкуренції. На сьогоднішній день мовна маніпуляція посідає ключову позицію в процесі формування свідомості та світогляду реципієнтів та впровадженні нових цінностей.

Вчені визначають маніпуляцію як прихований вплив на почуття, думки, твердження та установи людини, на меті якого є зміна цих думок на ті, що потрібні маніпулятору. Т. ван Дейк дає наступне поняття: «Це здійснення неправомірного впливу за допомогою дискурсу: маніпулятори змушують інших вірити в те, що відповідає інтересам маніпулятора і суперечить найкращим інтересам об'єкта маніпуляції» [6: 360].

Можна зазначити, що цей вплив присутній у всіх сферах людського життя, особливо у тих, які оточують нас кожен день, зокрема у рекламі. Успішною маніпуляцію можна назвати тоді, коли реципієнт сприймає її як природний та неминучий процес [2: 43].

Дана робота має на меті проаналізувати мовні засоби маніпулятивного впливу та тактики їх використання в англomовному рекламному дискурсі на матеріалі автомобільної реклами.

Маніпулятивний вплив у сучасному рекламному дискурсі можна розділити на три групи – лінгвістичний, квазілінгвістичний та нелінгвістичний.

Перша група включає в себе суто мовні, тобто вербальні засоби впливу. Як зазначає професор Г.М. Подшивайлова, сюди входять стилістичні прийоми та виразні засоби мови, і за їх допомогою досягається потрібний ефект – радість, страх, нагнітання, і т.д. [1].

До другої групи відносяться шрифти, також їх розмір та колір, розташування у друкованих виданнях, на веб-сторінках в Інтернеті або на телеекранах. Вони сприймаються читачем/глядачем через зоровий канал та імпліцитно впливають на нього, маніпулюючи ним на підсвідомому рівні, змушуючи дійти до певного висновку на користь реклами.

До третьої групи належать невербальні елементи реклами: схеми, таблиці, фото матеріали, зображення, тощо. В минулому дана група не була у центрі уваги та вважалася невагомою у процесі маніпуляції. Хоча вже давно відомо, що всі її елементи відіграють важливу роль у сприйнятті повідомлення аудиторією.

Реклама – розповсюдження інформації про конкретний товар або послугу для широкої аудиторії, шляхом її оприлюднення в ЗМІ, і будь-яка рекламна компанія націлена на створення попиту [3].

Щодо конкретних мовних засобів, які притаманні рекламному дискурсу, то бажаний ефект досягається за допомогою метафори, гіперболи, епітетів, наказового способу, епіфори, анафори, порівняння, метонімії, градації. Сучасний світ відкриває споживачу безмежний вибір продукції, тому досягнення конкретної цілі маніпуляції стало важчим. В зв'язку з цим, в рекламному дискурсі майже неможливо не зустріти маніпуляцію у тому чи іншому її вигляді.

У більшості випадків використовуються такі прийоми маніпулювання суспільною свідомістю як: евфемізми, підміна понять, порівняння, переосмислення, прикріплена оцінка, імплікатури, риторичні питання.

На меті кожного з наведених прийомів стоїть представлення конкретного продукту або товару з найкращого боку. Саме цьому, вплив маніпуляції на створення картини навколишнього світу потребує особливої уваги. Хоча це явище вивчається в багатьох науках, таких як психологія, соціологія, політологія та філософія, все ще є потреба у лінгвістичних дослідженнях, націлених саме на мовні засоби, за допомогою яких і здійснюється вплив на індивіда чи соціум.

Аналізуючи англomовний рекламний дискурс на базі автомобільної реклами можна зробити висновок, що більшість рекламних оголошень подані у коротких реченнях, а іноді лише декількома словами.

Наказовий спосіб представляє собою пряму маніпуляцію, за допомогою якої реципієнт призивається до конкретної дії, в даному випадку – до покупки автомобіля або бажання ним заволодіти. Наказовий спосіб використовується для звернення до великої аудиторії і найчастіше переконує її авторитетом:

- Hyundai Santa Fe використовували “Ride the Dream” як звернення до широкої публіки, акцентуючи увагу на тому, що це авто – мрія для кожного. Цей вислів є яскравим прикладом маніпуляції, тому що нав'язує ідею ще до того, як споживач відчує все на собі [5].

- У рекламній компанії Hyundai є вислів: “Discover exciting new summer destinations with the Hyundai Kona” або “Make your everyday special”.

- Lexus – “Become the Magellan of metropolis”.

Гіпербола це також один із найуживаніших в рекламному дискурсі способів переконання. У своїх рекламних компаніях виробники навмисно перебільшують характеристики продукту. Наприклад:

- У рекламній кампанії Mercedes Bens E Class звучить фраза “The best or nothing”, що характеризує конкретне авто як найкраще, що може бути.

- Компанія Volkswagen зазначає: “Power never parked smoother”, “I am more than 1 thing”.

Епітети – їх використовують для підсилення конкретних особливостей товару, який рекламують:

- У рекламі автомобіля Mercedes SLK маніпулювання можна помітити у наступній фразі: “The new Mercedes SLK is as wild as you want it to be. With a retractable hard top, an hp supercharged engine and undeniable style, the SLK will take you anywhere you go”.

- Також це можна помітити у рекламі Ford: “all-new, go further!”, що описує використання найновіших технологій у будівництві автомобілів [4].

- Компанія Volkswagen рекламує нову модель як “Elegance from every angle” [7].

- В свою чергу, Hyundai описує новий джип як “Energizing and adventurous”, “Simple yet powerful. The new Tucson is our reliable companion on the road”. Hyundai охарактеризує нову модель як “Dynamic stance and expressive design”.

- Lexus – “Superstition, meet supersonic”.

Метафори, як мовний засіб використовується для корегування поведінки адресата на емоційному рівні:

- Реклама автомобільної марки Hyundai “i30 makes your vacation perfectly peaceful and relaxing” наділяє автомобіль певними якостями, які допоможуть реципієнту в конкретних ситуаціях.

- В рекламі Mitsubishi – “It’s more than technology. It’s instinct” вислів був використаний з метою вплинути на реципієнта, нав’язуючи йому думку, що їхній автомобіль дещо більше ніж технології, він має власну інтуїцію.

Також зустрічається епіфора, коли повторюються однакові букви, слова чи словосполучення в кінці речення для здійснення впливу на емоційному рівні.

- “Hate something? Change something” – це вислів з рекламної кампанії автомобілів Honda добре запам’ятовується та також закликає до дії.

За допомогою анафори досягається ефект нав’язування думки або конкретних слів. Це повторення на початку слова, які використовуються у заголовках, оскільки саме вони найдовше тримаються у голові:

- У своїй рекламній кампанії Honda використала анафору у назві “Can hate be good? Can hate be great?” [5], що впливає на емоційну сферу та сприймається як представлення продукту на фоні негативної емоції:

Порівняння допомагають у виділенні конкретного предмету з ряду подібних.

- У рекламній кампанії 2013 року Ford Mustang прозвучала фраза “Everyone has an inner mustang”, яка порівнює автомобіль з людьми, вказуючи

що він підходить кожному та наближаючи його до реципієнта як до потенційного клієнта.

- У рекламі Volkswagen – “As versatile as you are”.

Метонімія створює конкретний образ, замінюючи одне слово іншим:

- Рекламна кампанія Mercedes AMG використала фразу “Built to be wild”. Вона нагадує загальновідомий вислів “Born to be wild”. Ця метонімія також наділяє об’єкт енергією та характеризує цю модель як «дикий та потужний» автомобіль.

- Іншим прикладом може слугувати реклама нового автомобіля Volkswagen – “Born to be confident”.

Щоб підкреслити конкретну характеристику та виділити її на фоні інших використовується градація. Вона являє собою декілька однорідних синтаксичних конструкцій, що підсилюють якості продукту:

- У рекламі автомобіля Ford Falcon “This year Ford Falcon gives you more power, more luxury, more comfort for six people, and more of everything!”[4]. За допомогою повторення однієї конструкції посилюється навіювання, яке виокремлює певні риси предмета серед інших.

Отже, можна зробити висновок, що маніпуляція – це досить поширене та популярне явище у рекламному дискурсі, а саме мовні засоби за допомогою яких відбувається ефект навіювання. На прикладах можна побачити, що усі вислови не тільки описують автомобіль, але і звертаються до реципієнта, його почуттів та потреб. Дана тема потребує детального вивчення.

Список використаної літератури :

1. Подшивайлова Г.М. Мовні засоби маніпулятивного впливу в політичному дискурсі (на матеріалі друкованих російськомовних ЗМІ України): автореф. дис. ... канд. філол. наук / Г.М. Подшивайлова ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2009. – 21 с.
2. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием: пер. с англ. / Г. Шиллер. – М. : Мысль, 1980. – 326 с.
3. Реклама. Види реклами – [Електронний ресурс] Режим доступу: [http://edufuture.biz/index.php?title=Реклама. Види реклами.Повні уроки](http://edufuture.biz/index.php?title=Реклама._Види_реклами.Повні_уроки)
4. Car commercials and best car ads - [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.globalcarsbrands.com/top-10-car-commercials-and-best-car-ads-ever/>
5. The 50 best car commercials - [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.complex.com/sports/2011/05/the-50-best-car-commercials-of-all-time/citroen-dancing-robot>
6. Dijk van T. A. Discourse and manipulation / Teun A. van Dijk // Discourse and society. – London: SAGE Publications, 2006.
7. Volkswagen car commercial on Twitter – [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://twitter.com/GalpinVW/status/1040369968754425856>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КРЕАТИВНИХ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОДУКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ

Постановка проблеми. Освітні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають від школи формування випускника, який набув необхідних компетентностей для подальшого життя, креативного та готового до прийняття важливих рішень [1: 16]. В системі освіти творчі можливості, закладені у кожній дитині природою, мають бути розвинені та педагогічно скориговані [7]. Школа, а саме вчитель, повинні закласти підґрунтя розвитку творчого потенціалу особистості та визначити сталий напрямок цього процесу [1: 4]. Продукування іноземної мови – це складний процес, в якому проявляється креативність учня старших класів. Тому перед вчителем постає проблема вибору методики для формування іншомовної продуктивної компетентності [8]. На нашу думку, креативні вправи на основі поетичних творів – це саме та методика, яка допоможе учням розвинути основні комунікативні уміння, основи критичного мислення та підготувати старшокласника до подальшого життя. Творчий учитель завжди сповнений щирого і енергійного прагнення щодо внесення свого внеску у вирішення благородного завдання – закласти фундамент справді креативного розвитку особистості, сформувати першооснови творчого сприйняття поетичних творів на іноземній мові, що вивчається [7].

Мета статті – показати особливості використання креативних вправ як засобу формування іншомовної продуктивної компетентності учнів старших класів на основі поетичних творів.

Стани дослідження. Вивченням використання креативних технологій займались педагоги такі як Н.П.Бойко, О.С.Красняник, О.С.Литвиненко, О.М.Мойсеева, С.Ю.Ніколаєва, О.О.Паршикова, Ю.С.Посвистак, Л.Ю.Поскребишева, Л.Г.Смовженко тощо. Але матеріальна база формування саме іншомовної продуктивної компетентності на основі поетичних творів за допомогою креативних вправ є досить малою, тому ми можемо стверджувати про актуальність дослідження даної теми.

Виклад основного матеріалу. Розвиток креативності в навчально-виховному процесі виступає як основний напрям розвитку особистості. Поняття «креативність» означає творчі здібності, здатність до творення сприяє самостійному висуванню проблем, створенню великої кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх розв'язанню [10]. Креативність пов'язана з розвитком

уяви, фантазії [7]. Суттєво підвищити ефективність розвитку творчих здібностей на уроках іноземної мови можна лише в тому разі, якщо постійно використовувати в навчально-виховній діяльності креативні вправи у процесі роботи над якими учні застосовують здобуті знання, уміння та навички [1].

Методика використання поетичних творів у даному контексті допоможе реалізації даного компоненту.

Для розвитку креативного мислення учнів старших класів ми можемо використати новітні технології такі як *Branding, Cognitive Metaphor, креативне письмо, проектна робота, створення синквейну* тощо. Розглянемо детальніше дані технології.

Branding – це технологія представлення асоціативного ланцюга, який прикріплюється за відповідним брендом. Кожен продукт, товар, послуга викликає певні емоції та відображає ціннісну характеристику предмету. Хоча бренд являється абстрактним поняттям, але він допомагає відобразити в учнів їх власну точку зору до окресленої проблематики і служить засобом для комунікативної активності [11]. Для нашої методики формування іншомовної продуктивної компетентності на основі поетичних творів бренди допомагають краще зрозуміти і пізнати описану проблему та замислитись над можливими її наслідками.

В.Н. Вовк представила *когнітивну (зображальна або вербальна) метافору*. За визначенням вченого це когнітивна операція, яка утворює і виражає нові поняття, які є важливими для розвитку нових мовних знань. Ми вважаємо, що саме абстрактне пізнання нових понять допомагає учням у розвитку їх креативного мислення [4: 8]. За допомогою поетичного твору ми знаходимо основну тематику для когнітивного зображення учнями старших класів.

Креативне письмо – це особливий вид творчого письма на уроці іноземної мови, яке базується на індивідуальній фантазії та досвіді учнів старших класів [3]. Даний вид діяльності дає можливість самовираження та самоствердження засобами іноземної мови. Для нашої методики ми використали креативне письмо різних типів: написання есе та закінчення віршу. Саме вони допоможуть сформувати іншомовну продуктивну компетентність.

Проектна технологія – це система навчання за допомогою пошукових, графічних, дослідницьких видів робіт з метою теоретичного та практичного вирішення завдання, яка виникла ще на початку XX століття. Дана технологія базується на пізнавальній діяльності учнів старших класів, що відповідає самостійності, активності та критичності [7]. Проектна технологія може виконуватись індивідуально, в парах та в групах. Вона може включати різні підходи, наприклад оформлення стіннівки, колажу, відео тощо. Вони зосереджені на розкритті внутрішнього креативного потенціалу старшокласників.

Синквейн – це технологія активізації пізнавальної діяльності, яка спрямована на синтезування, аналізування інформації, виділення її готових тез та відображення їх за допомогою вірша у п'ять рядків. На відміну від

звичайної віршованої форми, синквейн побудований на синтаксичній та смисловій можливості кожного рядка [5; 6].

Розглянемо приклад синквейну.

Beauty

Crazy and ruthless

To capture, to amaze, to surprise

You are so easy to mislead

So dangerous, but amazing.

Mass media

Influential and persistent

To grab, to write and publish

Here is the main task of the XXI century

Dirty.

На підставі даних віршів можемо зробити висновок, що синквейн схожий на білий вірш, який у 5 реченнях відображає ставлення учня до окресленого завдання, розвиває креативність мислення і служить основою продукування іноземної мови.

Для нашої методики формування іншомовної продуктивної компетентності учнів старших класів на основі поетичних творів ми використали завдання із поєднанням креативних вправ.

№1 "Brand Story"

Мета: формувати уміння продуктивної діяльності, сформувати в учнів обізнаність у наслідках користування продукції різних брендів, замислитись над екологічним станом країни, розвинути навички роботи в команді, висловлення власної точки зору відповідно до назви бренду, розвинути креативність мислення.

Instruction: *Group up. We need six groups. Each group will a card. On them you can see different brands. Think about how these brands influence on our environment. Discuss it in your group. Then present the point of view of your group to the whole class.*

Group 1



Group 2



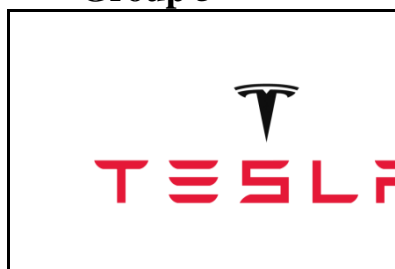
Group 3



Group 4



Group 5



Group 6



№2 "Solving Essay"

Мета: сформувати іншомовну продуктивну компетентність учнів старших класів, розвинути вміння творчого письма, висловлення власної точки зору та доведення її до аудиторії, сформувати креативність старшокласників.

Instruction: *Write an essay to the Minister of Ecology and Natural Resources of Ukraine about your unrest concerning the current state of Ukrainian ecology. Write ideas how we could help our Mother Nature to prevent natural disasters.*

Dear Mr. Semarak

№3 "Visualize Nature"

Мета: сформувати іншомовну продуктивну компетентність учнів старших класів, розвинути навички роботи в групі, сформувати креативність, творчість старшокласників.

Instruction: *Group up with your friends. Think about our Mother Nature. Draw a cognitive metaphor of it. Be ready to explain your choice.*

№4 "Prevention Collage"

Мета: сформувати іншомовну продуктивну компетентність учнів старших класів, розвинути навички роботи в парі, висловлення власної точки зору та доведення її до аудиторії, сформувати креативність старшокласників.

Instruction: *Pair up with your friends. Make up a collage. Divide it into two sides. One side should include photos of ecological problem, another side of the photo appropriate solution. For example: a lot of cars on the streets that pollute the air – use only electric cars to save the oxygen in the air. Present your ideas to the whole class.*

№5 "Create a Siquain"

Мета: сформувати іншомовну продуктивну компетентність учнів старших класів, навички створення власних синквейнів, сформувати креативність старшокласників, любов до поезії.

Instruction: *Think about the ecological peculiarities of XXIst century and write the sinquain which shows your attitude towards the situation.*

Отже, кожна дитина має творчі задатки, головне надихнути її, допомогти розкритися, навіть на уроках іноземної мови, яка деяким учням здається нелегкою. Тому сьогодні дуже важливо розвивати креативність учнів на уроках саме англійської мови, застосовуючи креативні вправи, тому що вони дають змогу учням більше спілкуватися іноземною мовою, прибираючи всім відомий мовний бар'єр, збагачувати лексичний запас слів, адже діти під час спілкування використовують не лише лексику, прив'язану до підручника [2]. Підсумовуючи все сказане, ми можемо стверджувати, що використання

креативних вправ може інтегруватись в процес формування іншомовної продуктивної компетентності учнів старших класів на основі поетичних творів.

Список використаної літератури :

1. Бібік Н.М. Нова Українська Школа. Порадник для вчителя / Н.М.Бібік. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
2. Бохенська Е.М. Розвиток креативного мислення учнів на уроках англійської мови [Електронний ресурс] / Е.М.Бохенська. – Режим доступу: <http://metodportal.net/node/7320>.
3. Віслобокова О.І. Місце креативного письма на уроці англійської мови [Електронний ресурс] / Віслобокова О.І. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21614/
4. Вовк В.Н. Языковая метафора в художественной речи: природа вторичной номинации / В.Н. Вовк – К.: Наукова думка, 1986. – 140 с.
5. Гуреева Л.В. Синквейн – прийом активізації пізнавального процесу [Електронний ресурс] / Л.В.Гуреева, Н.А.Козьміна. – Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1257>
6. Евтух М.А. Синквейн как форма работы на уроку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://school45.pupils.ru/stranitsy-uchitelej/786/10759/>
7. Литвиненко С.О. Розвиток креативності учнів у процесі вивчення англійської мови за допомогою проектної технології / С.О.Литвиненко // Таврійський вісник освіти. – 2015. – №3(51). – С. 164–169.
8. Петренко Н.В. Формування продуктивної компетентності як складова формування компетентної особистості [Електронний ресурс] / Н. В. Петренко. – Режим доступу: <https://nadiapetrenko.wordpress.com/2012/04/19/>.
9. Розвиток креативності на уроках англійської мови [Електронний ресурс] . – Режим доступу: http://dashasimonzt.blogspot.com/2015/10/blog-post_32.html.
10. ABBY' Lingvo [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.lingvo.ua/ru>.
11. What is Branding? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.thebrandingjournal.com/2015/10/what-is-branding-definition/>

А. О. Боброва

Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., проф. Калініна Л. В.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ НАОЧНОСТІ

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток соціальних контактів між представниками різних культур і усвідомлення необхідності уникнення конфліктів і непорозумінь зумовило науковий і практичний інтерес до міжкультурної комунікації.

На даному етапі стратегічною метою оволодіння іноземними мовами вважається залучення особистості до пізнання іншої культури. Така мета досягається шляхом формування міжкультурної компетенції учнів, під якою вслід за Ніколаєвою С. Ю. ми розуміємо соціокультурну компетенцію як фонові знання, тобто загальнокультурну обізнаність комуніканта із світовою історією, географією, літературою, мистецтвом тощо, знання про предмети,

явища, факти суспільно-культурного життя, загальноприйняті у певній мовній громаді норм етикету, або комунікативні моделі поведінки (вербальні і невербальні).

Проблемами формування міжкультурної компетентності займалися ряд зарубіжних та вітчизняних вчених. Дослідженням цієї проблеми займалися Калінін В. О., Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Крамш К., Сафонова В. В. Але традиційний підхід формування міжкультурної компетентності учнів основної школи не дозволяє вирішити існуючу проблему в повній мірі і сприяти готовності використовувати отримані знання і навички на практиці. У зв'язку з цим виникає потреба в розробці ефективної методики формування міжкультурної компетентності учнів основної школи. Наші спостереження показали, що учні основної школи мають наочно- образне мислення, тому ми припустили, що використання наочності буде ефективним засобом формування міжкультурної компетентності.

На нашу думку, використання наочності не лише полегшує пізнавальну діяльність учнів, а й організовує їх сприймання, активізує процес запам'ятовування.

Метою даної статті є розкриття шляхів і методів формування міжкультурної компетентності учня на основі наочності.

Виклад основного матеріалу. Згідно з програмою з іноземної мови, учні основної школи повинні оволодіти мовною та мовленнєвою компетентністю в нижче зазначених темах.

Табл. 1

Мовленнєві ситуації спілкування учнів основної школи

Тематика спілкування	Мовленнєві ситуації
Я, моя родина, мої друзі	обов'язки в сім'ї, домашні справи та побут, сімейні традиції та свята
Харчування	приготування їжі, сервірування столу кухонні прилади, посуд, способи обробки продуктів харчування
Охорона здоров'я	відвідування лікаря, назви медичних закладів, захворювань та їх симптомів, лікарських закладів

Кіно і театр	відвідування театру, кінотеатру, жанри, елементи інтер'єру театру
Спорт	види спорту, спортивні змагання, відомі спортсмени, клуби, секції
Україна	основні пам'ятки історії та культури Києва
Велика Британія	основні пам'ятки історії та культури Лондона
Шкільне життя	позакласні заходи шкільні свята і традиції

Відповідно до програми, учні основної школи повинні оволодіти такими вміннями:

- вміння описувати соціокультурні явища;
- запитувати та надавати соціокультурну інформацію;
- розпитувати та уточнювати соціокультурну інформації;
- висловлювати свої враження, почуття та емоції щодо культури іншомовної країни;
- аргументувати свою точку зору з приводу традицій;
- надавати оцінку соціокультурним подіям, ситуаціям, вчинкам, діям;
- обмінюватись думками, висловлювати свої враження, почуття та емоції з приводу міжкультурних явищ та ситуацій. [3, с. 27-28].

У світлі вищесказаного, формування міжкультурної компетентності є однією найважливіших завдань навчально-виховного процесу загальноосвітніх шкіл, тому, що школа відчуває потребу в навчально-дидактичних матеріалах нового покоління, які враховують як міжкультурну перспективу, так і зміни в ієрархії мотиваційних цінностей сучасних школярів, які починають бачити в знанні іноземної мови заставу майбутнього професійного успіху, основу для адаптації до мінливих соціальних умов.

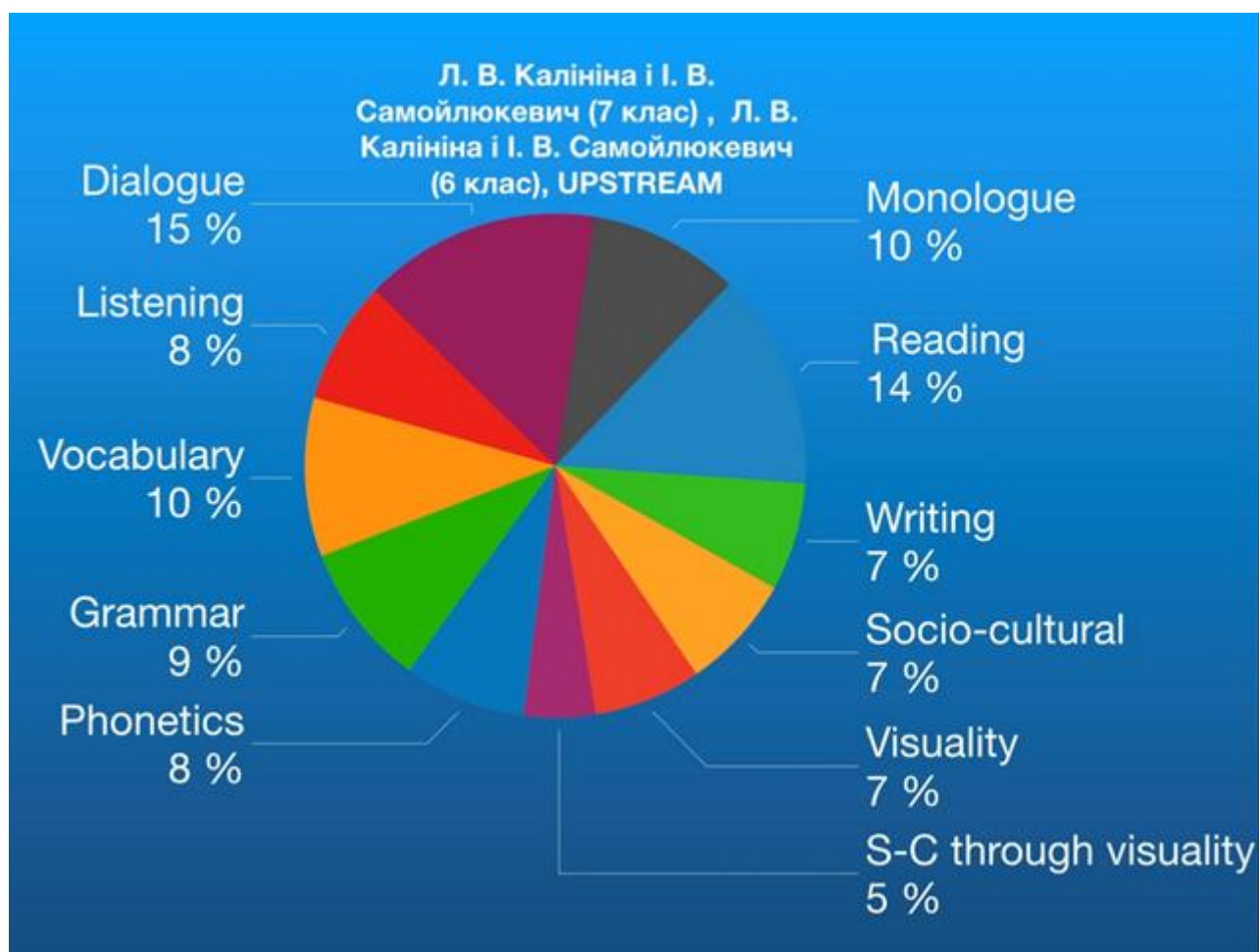
Таким чином, наше спостереження за формуванням соціокультурної компетентності в основній школі показали, що наочність є одним з ефективних засобів формування соціокультурної компетентності. Соціокультурна наочність у вивченні іноземної мови здійснюється організацією безпосереднього спостереження учнями міжкультурних явищ і

процесів у їх реальному вигляді, спостереженням (сприйманням) об'ємних постерів, брошур, листівок, картин, плакатів, малюнок, схем тощо.

Саме застосування соціокультурної наочності дає учням можливість висловлювати свої думки, пов'язуючи їх з конкретними соціокультурними реаліями і явищами, схожими чи відмінними від рідної культури. [8, с. 5]

Кореляція основних етапів нарощування міжкультурної компетентності зі зміною статусу і ролі залученої країнознавчої і культурологічної інформації забезпечує послідовність і спадкоємність в процесі розвитку аксіологічного потенціалу особистості [6].

З метою виявлення того наскільки актуальні підручники з англійської мови для учнів середньої школи містять вправи на розвиток соціокультурної компетентності ми проаналізували підручники, які використовують учні 7 класів ЗНЗ України. Аналіз свідчить про те, що вправ, орієнтованих на розвиток міжкультурної компетентності на основі наочності недостатньо. Покажемо на діаграмі, які відображає співвідношення між вправами у відсотках.



Згідно з діаграмою, вправ на розвиток міжкультурної компетентності недостатньо. Наші спостереження довели, що формування міжкультурної компетентності полягає в усвідомленні рідної і чужої культури як придбаних систем координат. Найбільший ефект, на нашу думку, дає використання різних типів наочності в таких режимах роботи, як групова робота,

конструювання реальної ситуації, аналіз міжкультурних ситуацій, рольові та ділові ігри тощо. Ці факти і явища мови сприймаються безпосередньо нашими органами чуття і, отже, є наочним мовним матеріалом. Застосування натуральної наочності на уроках іноземної мови передбачає застосування таких засобів її, як опис предметів і явищ навколишньої дійсності, використання дій, жестів і міміки, створення життєвих ситуацій, нарешті проведення екскурсій. [8, с.29-30]

Крім того, засоби зображувальної наочності в свою чергу активізують урок і підвищують його ефективність. Вони дають опору для формування власних думок і оформлення їх засобами іноземної мови. [8. С.40]

Таким чином, мета формування міжкультурної компетентності на уроках іноземної мови в основній школі полягає в тому, щоб не тільки створювати ситуацію «перехрестя культур», але виховувати «культуру перехресть», маючи на увазі те, що міжкультурна компетентність як вищий прояв мовної компетенції з необхідністю реалізується як інтракультурний феномен, завдяки універсальному характеру здатності реагувати на культурні відмінності не стільки емоційно-імпульсивно, скільки раціонально.

Список використаних джерел:

1. Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции / Г. В. Елизарова // *Studia Linguistica*. 8 Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. – СПб.: Тригон, 1999. – 274-281 с.
2. Калініна Л. В. Англійська мова / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич – К: Генеза, 2014. – 232 с.
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи // Електронний ресурс // – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalnaserednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> від 12. 06. 2017
4. Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // *Иностранные языки в школе*. – 2004. – 8 с.
5. Редько В. Г. Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи: лінгводидактичний аспект / В. Г. Редько // *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2017. – Вип. 18. – 282 с.
6. Рiske И. Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. / И. Э. Рiske. – СПб, 2000. – 259 с.
7. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
8. Станішевська О. В. Наочність у навчанні усної англійської мови / О. В. Станішевська. – К: Радянська школа, 1964. – 109 с.
9. Dooley J. Upstream. Pre- Intermediate B1 / J. Dooley , V. Evans. . – Express Publishing, 2009. – 121 с.

Х. В. Бондар

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Жуковська В. В.

ДИСТИНКТИВНІ ОЗНАКИ АНГЛОМОВНОГО АВІАЦІЙНОГО ДИСКУРСУ РАДІООБМІНУ

Постановка проблеми. Загальновідомим є той факт, що комп'ютерні технології, наука та техніка всіх напрямків стрімко розвиваються. Virізняється своїм швидким темпом розвитку і сфера авіації, що наразі користується неабиякою популярністю серед мовознавців. Особлива увага приділяється англійському авіаційному дискурсу радіообміну, що virізняється певними дистинктивними ознаками.

Актуальність дослідження полягає у вивченні особливостей англійського авіаційного дискурсу радіообміну, що поки не знайшли вичерпного відображення у лінгвістичній літературі.

Мета нашої статті полягає у виявленні дистинктивних ознак англомовного авіаційного дискурсу радіообміну.

Поняття дискурсу є одним із головних у сучасній лінгвістиці та розглядається також з точки зору риторики, семіотики та філософії. Слід зазначити, що наразі не існує єдиного визначення цього поняття, адже різні мовознавці пропонують власні підходи до тлумачення «дискурсу». Для кращого розуміння вищезгаданого поняття варто розглянути декілька його визначень.

М. Л. Макаров визначаючи вищезгадане поняття підтримував позицію

Д. Шифрін, на думку якого, дискурс визначається як мова, що є дещо вищою за речення та словосполучення [6: 84]. В.А. Звєгінцев, у свою чергу, акцентує увагу на смисловому зв'язку, вважаючи, що дискурс – це результат поєднання двох або більше речень, що пов'язані між собою смислом [3: 170]. Т.М. Ніколаєва схиляється до тієї думки, що дискурс – є багатозначним терміном та часто використовується в омонімічних значеннях. Досліджене поняття є аналогічним до зв'язного тексту, діалогу чи декільком висловлюванням, що пов'язані мовленнєвою поведінкою або ж смислом [9: 467].

У роботах Т.А. ван Дейка представлене когнітивне розуміння дискурсу, у якому він трактується як взаємодія між дійсністю та мовою. Власне кажучи, це і є гарантією розуміння навколишнього світу. Головною характеристикою подібного дискурсу є уявлення про ту чи іншу ситуацію, а не про саму ситуацію [2: 154]. О.С. Кубрякова також пояснює дискурс, як когнітивний процес, що взаємопов'язаний із мовленнєвою поведінкою [5: 26].

Не варто залишати поза увагою визначення цього поняття Н.Д. Арутюнової. З її точки зору, дискурс – це текст, що поєднує у собі психологічні,

соціокультурні та екстралінгвістичні фактори; це мовлення, що є цілеспрямованою соціальною дією. Дискурс – це мовлення «занурене в життя» [1: 137]. Не менш важливим є визначення М.Л. Макарова, що зосереджує свою увагу на тому, що дискурсу притаманна інтерактивна природа, діалог та взаємодія. Це, так зване, соціолінгвістичне утворення, що з'являється через адресанта та адресата у певних комунікативних ситуаціях [6: 54].

Під англійським авіаційним дискурсом, розуміють ті чи інші англомовні тексти, що пов'язані зі сферою авіації. У свою чергу під радіообміном розуміють об'єднання лексичних, граматичних та фонетичних одиниць мови, що зазвичай використовуються в діалогічному мовленні між учасниками повітряного руху [7: 123].

Варто зазначити, що на відміну від мови щоденного використання, мова радіообміну має певні особливості в інтонації, вимові, швидкості мовлення та граматичній структурі. Міжнародна організація цивільної авіації акцентує увагу на тому, що дискурс англійського авіаційного радіообміну повинен відповідати двом вимогам: однозначності та стислості. Радіообмінний дискурс вирізняється насиченістю числівниками, термінологією та структурованістю. Можна сказати, що радіообмін містить у собі мовленнєві акти, що реалізуються у діалозі, що передбачає швидку реакцію мовців. Головний принцип подібного мовлення – економність висловлювань [7: 23].

Для досягнення повного взаєморозуміння під час інтернаціональної авіаційної комунікації, у якій англійська мова зазвичай виконує роль посередника, сказане повинне відповідати таким характеристикам як:

- чіткість або ж точне відокремлення мовних засобів, що через подібність можуть викликати непорозуміння;
- лаконічність, що характеризується стислим викладом висловлення, при використанні найменшої та найточнішої кількості мовних засобів;
- однозначність, що виражається використанням мовних засобів, що не мають багато значень [4: 64].

Для більш детального вивчення, розглянемо дистинктивні ознаки англійського авіаційного дискурсу радіообміну на фонетичному, граматичному та лексичному рівнях.

Слід зазначити, що фонетичний рівень англійського авіаційного дискурсу не є достатньо дослідженим. Як було зазначено вище, англійська мова є мовою-посередником, що забезпечує комунікацію між різними національностями. Представники різних спільнот мають дещо свої особливості у вимові англомовних слів, саме тому офіційно не визнано одного найкращого варіанту англійської мови. Найголовнішим завданням є забезпечення зрозумілості навіть при неідеальній вимові, що з'являється через акцент мовця.

Дистинктивними граматичними ознаками англомовного авіаційного дискурсу є:

- 1) незначна кількість заперечних речень;
- 2) неповні речення, у яких зазвичай немає підмета;

- 3) використання спонукальних речень замість заперечних;
- 4) максимальне уникнення модальних дієслів;
- 5) обмежене використання прийменників та займенників;
- 6) використання теперішнього простого, теперішнього тривалого та майбутнього часів;
- 7) можливе опущення дієслів-зв'язок та допоміжних дієслів.

Англійський авіаційний дискурс радіообміну вирізняється наступними лексичними дистинктивними ознаками:

- 1) повне уникнення емоційно-забарвленої лексики, з використанням метафор, жаргонів та лексем, що мають непрямі значення [10: 46];
- 2) використання лексем, яким не притаманна полісемія;
- 3) числа обов'язково вимовляються по цифрах, для забезпечення кращого сприйняття [12: 23];
- 4) використання спеціальних фраз для характеристики мети комунікації;
- 5) використання спеціальних слів та словосполучень, що допомагають зробити висловлювання лаконічнішим [10: 92].

6) використання аббревіатур та скорочень трьох видів: складні, буквені скорочення та урізані слова. Буквені скорочення, як правило, найчастіше використовуються в текстах задля створення стислого тексту. Вищезгадані скорочення утворюються за допомогою збереження лише першої літери (В – багаж). Словосполучення також можуть скорочуватися, при їх скороченні вони вимовляються по літерах, так само як вони звучать в алфавіті (с.t.m. – control terminal centre – контроль термінального центру). Неодноразово зустрічаються словосполучення у яких скорочується лише перше слово, а друге залишається без змін (D – day – день початку операції) [8: 15].

Отже, окресливши дистинктивні ознаки англомовного авіаційного дискурсу радіообміну, можна зробити висновок, що цей різновид дискурсу має свою специфіку, що є цікавим об'єктом для подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: 1990. — 136 с.
2. Дейк Т. А. ван Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. — М., 1989. — 312 с
3. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / В. А. Звегинцев. — М., 1976. — 309 с.
4. Ковтун О. В. Сутність професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів / О. В. Ковтун //
5. Гуманізація навчально-виховного процесу. — 2010. — № 51. — С. 3–14. Кубрякова Е. С. Виды пространства и дискурса / Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова // Категоризация мира : пространство и время. Материалы научн. конф. — М. : Изд-во Моск. ун-та — С.15–26
6. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. — М. : Гнозис, 2003. — 280 с.
7. Мальковская Т. А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот-авиадиспетчер: дис. канд. филол. наук: 10.02.20 / Т.А. Мальковская. Пятигорск, 2004. — 163 с.
8. Марассанов В. П. Англо-русский словарь по гражданской авиации — М.: Скорпион Россия, 2006. — 560 с.
9. Николаева Т. М. Краткий словарь терминов лингвистики текста / Т. М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. — М. : Прогресс, 1978. — Вып. № — С. 467–472.
10. Emery H. Plane English, Plain English / Henry Emery // English Teaching Professional. —2008. — № 56 — с. 46–47.
11. Manual of Radiotelephony (Doc 9432 AN/925) / International Civil Aviation Organization. — Montreal, 2006. — 106 с.

ФУНКЦІОНУВАННЯ МАРКЕРІВ ХЕДЖИНГУ В АНГЛОМОВНИХ ПРОГНОЗАХ ПОГОДИ

Вивчення явища хеджингу залишається актуальним напрямом дослідження, особливо в контексті його використання в англomовних прогнозах погоди. Незважаючи на те, що поняття хеджингу у лінгвістиці розглядали вчені С. Адамович, В. Волошин та Н. Григорян, вважаємо, що воно все ще потребує глибокого дослідження.

На початку, термін «хеджинг» використовувався в економіці і означав страхування від несприятливих явищ. Проте наразі цей термін активно використовується у лінгвістиці з тим же значенням. Основоположником теорії хеджування називають Джорджа Лакоффа. Згідно його теорії, хеджування – це використання спеціальних слів та фраз, які покликані зробити вирази та судження менш однозначними для слухача [3]. Таким чином, маркери хеджингу фактично абстрагують мовця від сказаного. Серед можна виділити дві великі групи: апроксиматори та маркери гіпотетичності. Маркери-апроксиматори застосовуються, щоб знизити точність висловлювання. До них належать маркери *approximately, some, a little bit, around, about* та *quite*. Натомість, маркери гіпотетичності покликані ослабити відповідальність мовця за висловлювання. До таких належать маркери *a chance of, we think, probably, at times, in spots* та *look like* [4]. Метою представленої статті є дослідити функціонування маркерів хеджингу в англomовних прогнозах погоди.

У процесі підготовки статті було досліджено 5 англomовних прогнозів погоди на предмет використання хеджингу. Довжина кожного випуску складала в середньому 3 хвилини 43 секунди. У вищезазначених випусках було зафіксовано 147 контекстів вживання маркерів хеджингу:

- випуск за 2.09.18 – 28;
- випуск за 9.09.18 – 29;
- випуск за 16.09.18 – 32;
- випуск за 23.09.18 – 28;
- випуск за 30.09.18 – 30.

Дослідження показало, що частота вживання апроксиматорів та маркерів гіпотетичності у кожному випуску відрізняється лише на кілька одиниць. Проте висока загальна частота їх використання вказує на те, що укладачі прогнозів погоди свідомо знижують рівень впевненості у тих чи інших метеорологічних явищах. Розглянемо докладніше частоту використання маркерів гіпотетичності. Загалом у 5 випусках прогнозу погоди було виявлено

83 випадки вживання цих маркерів на позначення гіпотетичності подій. Розглянемо їх види та кількість контекстів:

- a chance of – 17 контекстів;
- we think – 15 ;
- probably – 13;
- at times – 13;
- in spots – 13;
- look like – 12.

У ході дослідження виявлено, що кожен із маркерів гіпотетичності має більшу частотність використання для позначення вірогідності певного метеорологічного явища. Так, маркери a chance of та in spots найчастіше позначають вірогідність опадів:

In Wales, there will be a chance of rain.

There is a chance of seeing a patchy rain on Thursday in Scotland.

Later in the afternoon, we are going to see some outbreaks of rain in spots.

It is not out of the question that we could see some bigger thunderstorms in spots of Wales.

Маркер probably, як правило, позначає ступінь хмарності неба:

We can probably have a good sunny day on Friday.

At the end of the week we will probably see thick clouds in Wales and England.

При прогнозуванні напряду та сили вітру найчастіше застосовується маркер at times:

It can be windy at times in Cardiff.

It will still be breezy at times in England.

У ході дослідження виявлено, що маркери look like та we think є загальноновживаними і майже у рівній кількості використовуються ведучими на позначення усіх прогнозованих погодних явищ:

We think that the temperature will be high this week.

We think that the area of low pressure will cover all England tomorrow.

It looks like we may have some cold foggy nights on Tuesday and Wednesday.

It looks like we can have a bright sunshine in the second part of Friday.

Дослідження випусків прогнозів погоди також виявляє високу частотність використання маркерів-апроксиматорів на позначення вірогідності певних метеорологічних подій. Загалом випадки використання апроксиматорів зафіксовано в 64 контекстах:

- approximately – 20 одиниць;
- some – 12;
- a little bit – 9;
- around – 9;
- about – 8;
- quite – 6.

За результатами дослідження, при прогнозуванні температури повітря найчастіше ведучі використовують маркери approximately та about:

The temperature in Wales can be approximately up to 15 degrees.

It will be approximately 20 degrees in the South of England.
 It can be even about 22 degrees on Wednesday and Friday.
 We may have about 18 degrees on Saturday in England.
 На позначення сили та напрямку вітру укладачі прогнозів погоди частіше використовують апроксиматор *a little bit*:
 It can be a little bit windy on Tuesday morning in Wales.
 We may have a little bit of cold wind in the North of England.
 У ході дослідження виявлено, що апроксиматор *quite* використовується найчастіше для позначення вірогідності туману:
 It may be quite foggy on Saturday morning.
 We may see quite thick fog in the mornings, so be careful on the roads.
 Варто зазначити, що маркери-апроксиматори *some* та *around* є загальноновживаними і виступають у контекстах позначення вірогідності різних погодних явищ:
 We may have some clouds in the sky in the evening.
 We can already feel some areas of high pressure that are approaching the UK.
 We will see thick clouds around on Friday.
 We may have a shower or two around England.
 Отже, у ході дослідження 5 англомовних випусків прогнозів погоди виявлено 147 контекстів використання апроксиматорів та маркерів гіпотетичності. Це свідчить про те, що укладачі прогнозу погоди прагнуть відгородити себе від будь-яких точних висловлювань про стан атмосфери і налаштовують аудиторію на те, що подана інформація може бути неточною. Дослідження показало, що у кожному випуску прогнозу погоди частотність досліджуваних маркерів є однаковою. Це дає привід вважати, що кількість маркерів вірогідності погодних умов контролюється укладачами. У ході дослідження виявлено, що для кожного погодного явища використовуються унікальні маркери. Так, для позначення рівня температури повітря ведучі частіше використовують маркер-апроксиматор *approximately* та *about*; у контексті прогнозу напрямку та сили вітру вживають апроксиматор *a little bit*; для прогнозування вірогідності опадів застосовують маркери гіпотетичності *a chance of* та *in spots*. Маркер гіпотетичності *probably* частіше використовується у контексті прогнозу хмарності неба, а *quite* вживається для прогнозування вірогідності туману. Як свідчать результати дослідження, маркери хеджингу *we think*, *look like*, *some* та *around* функціонують у текстах прогнозів усіх атмосферних явищ.

Список використаної літератури

1. Адамович С. В. Семантическая категория аппроксимации и система средств ее выражения / С. В. Адамович. – Гродно: ГрГУ, 2011. – 183 с.
2. Волошин В. Г. Методы аппроксимации в лингвистике. Монография / В. Г. Волошин, Н. Р. Григорян, Н. В. Денисенко, Е. М. Музя – Одесса: Феникс, 2013. – 243 с.
3. Lakoff G. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts // CLS. – 1972. – volume 8. – P. 183- 228.
4. A Pragmatic Study of Weather Forecasting Reports [електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/315798713_A_Pragmatic_Study_of_Weather_Forecasting_Reports

К. Я. Вовк

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к. пед. н., доц. Щерба Н. С.

ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ТЕКСТІВ ДЛЯ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ЗНЗ

Постановка проблеми. Згідно з основними принципами нової української школи та загальноєвропейськими рекомендаціями з питань мовної освіти, читання є одним із основних способів одержання нових знань, розвитку наявних умінь і навичок на старшому етапі ЗНЗ. Зокрема, вивчаюче читання дозволяє поглибити соціокультурну та стратегічну компетентність, що надає йому виключного статусу. Тому забезпечення науково обґрунтованої організації навчання вивчаючого читання є важливим теоретичним і практичним завданням сучасної вітчизняної освіти.

Ефективне опанування інформації засобами вивчаючого читання вимагає від учнів максимальної зосередженості та уваги, коректного застосування засвоєних знань, критичного осмислення невідомої інформації і порівняння її з власним досвідом. Це уможлиблюється обґрунтованим відбором матеріалів для читання. Розглянемо це питання детальніше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням відбору текстів для вивчаючого читання займалися як вітчизняні так і зарубіжні дослідники, зокрема: Г. Е. Борецька, І. А. Верніковська, Н. Д. Гальськова, Н. І. Гез, Л. Н. Лук'яненко, С. Ю. Ніколаєва, О. Є. Мисечко, О. Боттіно, Дж. С. Хеджкок та Д. Р. Ферріс та інші. Втім, проблема відбору матеріалів для вивчаючого читання на старшому етапі загальноосвітніх навчальних закладів все ще залишається недостатньо дослідженою та потребує подальшого аналізу.

Мета цієї статті полягає у вивченні наукових джерел із досліджуваної проблеми та визначенні критеріїв відбору текстів для навчання вивчаючого читання на старшому етапі ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу статті. О. Є. Мисечко та С. Ю. Ніколаєва, стверджують, що тексти для вивчаючого читання – це складні за змістом та лінгвістичним матеріалом короткі науково- та публіцистично-пізнавальні тексти різноманітних жанрів та сфер застосування, які містять значущу для учнів інформацію [5:202; 7:119]. Відбір таких друкованих матеріалів повинен відповідати ряду вимог.

Однією з таких вимог, на думку Г. Е. Борецької та О. Боттіно, є віковий аспект. На їх думку, саме інтелектуальний рівень учнів та психофізіологічні особливості їх вікового періоду грають визначальну роль у виборі [1:23; 7:67].

Окрім того, Н. Д. Гальськова та С. Ю. Ніколаєва наголошують, що зміст та тематика текстів для вивчаючого читання повинні відповідати пізнавально-

комунікативним потребам та інтересам учнів. Інакше, під час читання, вчителю буде важко зосередити учнівську увагу на інформації, що не матиме емоційно-почуттєвого відбиття у свідомості школярів та не апелюватиме до їх досвіду [3:235; 5:202]. Не менш важливими, додає Г. Е. Борецька, є виховний та розвиваючий потенціал текстів. Такі друковані матеріали повинні сприяти формуванню морально-етичних якостей читача [1:23].

Усі згадані дослідники зазначають, що тексти для читання існують у двох видах:

- 1) Автентичні.
- 2) Адаптовані [3:237; 4:1; 5:202; 6:119; 7:67].

Адаптовані тексти – це спрощені та пристосовані тематичні тексти з підручника, що слугують певній меті та, як правило, є складеними не носіями мови. Такі тексти мають зрозумілу іноземцю структуру з компактним вживанням мовного матеріалу на визначену тему [5:202; 6:119].

Натомість, автентичний текст, як визначає О. Боттіно, це будь-який текст, що був написаний без мети навчити іноземній мові. Прикладами таких текстів є: рекламні оголошення, романи, поштові листівки, довідники, наукові праці і т. і.. Саме цей вид тексту, на думку дослідника, є найкращим для вивчаючого читання, адже однією з основних характеристик автентичного тексту є його високий рівень інформативності, вмісту складних граматичних структур, лексико-синтаксичних елементів [7:67].

Подібний погляд на проблему має і Л. Н. Лук'яненко, яка зазначає, що саме автентичні тексти мотивують учнів і демонструють їм характеристики справжнього дискурсу: в них яскраво виражені проблематика, послідовність та чітка організованість [4:1].

І. А. Верніковська та О. Боттіно відзначають, що автентичні тексти – це дієвий спосіб мотивування школярів. Адже, часто вчителям не вдається підібрати текст таким чином, щоб його зміст відповідав не тільки вимогам шкільної програми, але і входив у межі учнівських інтересів і потреб [2:1; 7:67].

За допомогою правильно підібраних автентичних текстів у учнів з'являється нагода розширити власні уявлення про стиль життя, культуру та традиції нації, мову якої вони вивчають. Окрім того, незалежно від освітнього етапу, робота з автентичними текстами завжди створює атмосферу цікавості, взаємної підтримки, згуртованості та спільного подолання труднощів [2:2-3]. Тому, такі тексти сприймаються учнями з ентузіазмом.

З іншого боку, як наголошує І. А. Верніковська, не зважаючи на свої переваги, автентичні тексти здебільшого містять певну кількість мовних одиниць, важливість яких є сумнівною, а наявність – збиває учнів з пантелику. Тому тексти такого типу повинні бути заздалегідь перевірені вчителем на наявність занадто важких мовних одиниць [2:1].

Подану думку підтримують також Дж. С. Хеджкок та Д. Р. Ферріс, які стверджують, що у виборі матеріалу для вивчаючого читання більшість уваги потрібно приділяти саме лексико-граматичному аспекту. Крім того, обов'язок

вчителів англійської мови полягає саме у кропіткому, ретельному та глибокому аналізі усіх елементів тексту, оскільки саме це є ключем до проведення успішного та ефективного уроку з вивчаючого читання [8:92].

Більшість школярів не мають достатнього досвіду читання іноземною мовою, тому наявність у тексті великої кількості довгих речень, нагромаджених різноманітними лексичними одиницями, може виявитися занадто складним завданням для них і призвести до розчарування у власних силах [8:92].

Під час аналізу та оцінці тексту з вивчаючого читання, потрібно знати основні прогалини в знаннях учнів; теми, які видаються їм занадто важкими та пам'ятати ті лексико-граматичні сфери, які ще не підлягали розгляду в класі. Таким чином, вчитель зможе правильно визначити, що потрібно виключити з тексту, замінити, а що варто залишити [8:94].

Згідно з результатами дослідженням Дж. С. Хеджкока та Д. Р. Ферріса, текст для вивчаючого читання може бути різної складності, проте на старшому етапі ЗНЗ кількість невідомої лексики не повинна перевищувати 8-9% [8:93-95].

Проте, оскільки однією з найбільш характерних ознак вивчаючого читання є користування додатковими матеріалами, посібниками та лінгвокраїнознавчими коментарями, не доречно було б прибирати усі незнайомі одиниці, наявні в автентичному тексті. Матеріал для вивчаючого читання повинен мати достатній перелік лексичних одиниць, які б розширювали словниковий запас учнів [3:238; 5:202; 6:119]. Це можуть бути потенційно проблематичні слова різного типу: професіоналізми, ідіоматичні та культурно-специфічні елементи [8:93].

Дж. С. Хеджкок та Д. Р. Ферріс підкреслюють, що окрім лексикологічних одиниць, увагу також варто приділяти синтаксичній складності тексту: вчитель має оцінювати довжину і тип речень, виявляти наявність таких синтаксичних конструкцій, як: пасивний стан, підрядні речення та умовний спосіб [8:95-96].

Автори додають, що пошук додаткової інформації (вербальної та невербальної) до тексту для вивчаючого читання також не завадить. Її прикладами є: глосарії, фото та ілюстрації, коментарі до текстів, таблиці, схеми та графіки. Проте, цей аспект відбору не є обов'язковим [8:93].

Підбиваючи висновки, можна визначити такі правила відбору текстів для вивчаючого читання:

1. Матеріали для вивчаючого читання повинні відповідати віковим, інтелектуальним та психофізіологічним особливостям школярів.
2. Зміст текстів має відповідати інтересам учнів, апелювати до їхнього досвіду та задовольняти емоційно-почуттєві та пізнавальні запити учнів.
3. Тексти для вивчаючого читання можуть належати до наукового, науково-популярного та газетно-публіцистичного жанру.
4. Перш ніж запропонувати учням текст, вчитель повинен зіставити його з можливостями учнів.
5. Для вивчаючого читання можна використовувати як автентичні, так і адаптовані тексти з підручника. У випадку обрання автентичного тексту, його

зміст має бути ретельно проаналізований на наявність складних та тематично незначущих мовних засобів.

6. Тексти для вивчаючого читання повинні містити 8-9% невідомої лексики.

7. Якщо метою уроку є закріплення знань з граматики, вчителю слід звернути увагу на морфологічний та синтаксичний матеріал.

8. Для організації вивчаючого читання доцільно підбирати додаткову літературу: двомовні або тлумачні словники, довідники і т. ін.. Окрім друкованих матеріалів можливе використання і невербальних опор, що полегшать учням сприйняття тексту, надаючи більше можливостей на кожному етапі навчання.

Список використаної літератури:

1. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні [Електронний ресурс] / Г. Е. Борецька // Іноземні мови. – 2012. – № 3. – С. 18-27. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_3_5
2. Верниковская И. А. Использование аутентичных текстов при обучении иностранному языку [Електронний ресурс] / И. А. Верниковская // Режим доступу: <https://goo.gl/iV6Smq>
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. ун-тов и фак. ин. яз высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия. – 2006. – 336 с.
4. Лук'яненко Л.Н. Some aspects of teaching intensive reading to EFL students studying English as their major [Електронний ресурс] / Л. Н. Лук'яненко // English and American Studies. – 2014. – № 1(11). – Режим доступу: <https://anglistika.dp.ua/index.php/AA/article/download/71/199>
5. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник та ін. – К.: Ленвіт. – 1999. – 320 с.
6. Мисечко О. Є. Методика навчання англійської мови у середній школі: навчальний посібник-практикум для студентів / О. Є. Мисечко. – Житомир: Полісся. – 2002. – 256 с.
7. Bottino O. Developing reading skills / O. Bottino. – Porto: Universidade do Porto Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior. – №5. – pp. 63–71.
8. Hedgcock J. S. Teaching Readers of English: Students, Texts and Contexts / J. S. Hedgcock, D. R. Ferris. – New York: Taylor and Francis Group. – 2009. – 452 p.

К. О. Вознюк

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

канд. філол. наук, доцент Рудик І. М.

ВПЛИВ НАРАТОРА-ДИТИНИ НА ПАРАМЕТРИ ТЕКСТУ В РОМАНІ ГАРПЕР ЛІ «TO KILL A MOCKINGBIRD»

Постановка проблеми. Одним із актуальних питань не лише літературознавства, а й мовознавства є проблема впливу наратора на текст та сприймання читачем цього тексту. Дослідники досі вивчають види оповідачів тексту, їх властивості та створюють нові класифікації цих видів. Окрім того,

актуальними залишаються питання властивостей тексту, його домінуючих параметрів та їх впливу на композицію тексту і декодування його змісту.

Часто до досліджень долучається не лише літературний матеріал, а й лінгвістичний, праці з психології, соціології та філософії, оскільки існують наратори будь-якого віку, статі, соціального становища, фізичного здоров'я тощо. Оповідач впливає на читача, адже саме він запрошує його до комунікації, до певного діалогу, в процесі якого відкриваються нові грані пізнання та часто відбувається саморозвиток, самоаналіз читача, особливо це стосується художньої літератури. У процесі читання відбувається «Гра наратора з читачем – ... спроба примирити всезнання та всеправність автора із прагненням до самопривласнення чужого досвіду читачем» [3]. Тому автору важливо мати цілісну ідею, розуміти, чому він обрав саме цей тип наратора, та яке повідомлення він хоче донести читачеві.

Для привернення уваги письменники часто використовують нетрадиційні, незвичайні види нараторів. До таких видів відносять й наратора-дитину, оскільки дитина суб'єктивно оцінює навколишній світ та людей, описує складні поняття простими словами та часто не розуміє «важливі» речі дорослого світу. Дитина – щира, незіпсована та не володіє мистецтвом брехні, тому її вплив як наратора є надзвичайно великим.

Мета статті полягає в аналізі та виявленні впливу наратора-дитини на параметри тексту в романі Гарпер Лі «Вбити пересмішника».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження наратора твору користується підвищеною увагою дослідників. Зростання такого інтересу призвело до формування окремої дисципліни – наратології. Р.І. Савчук пише, що сьогодні наратологія «постає і теорією художньої прози, і теорією інтерпретації» [5], оскільки дана наука досліджує не лише текст, історію, а й увесь контекст, усі мікро- та метаособливості конкретного твору. Дослідженнями наратології також займалися В. Д. Балдинюк, І. А. Бехта, М. П. Бехта-Гаманчук, Ж. Женетт, І. В. Папуша, В. Шмід. Усі вони впевнені, що наратор не лише бере на себе функції автора, оповідача або героя, але й виступає в якості загального концептуального поняття, що об'єднує елементи сюжетного, смислового і образного пластів. Саме тому аналіз оповідача твору є одним із найважливіших компонентів процесу декодування тексту.

Значна кількість вчених займалися вивченням тексту як об'єкту лінгвістичного дослідження, серед них А. А. Акішина, Н. С. Валгіна, І. Р. Гальперін, К. Д. Паршак, В. В. Різун. Оскільки текст – складне та багатогранне явище, яке має подвійну природу (стан спокою та руху), його риси, параметри досі залишаються актуальною темою дослідження. Зокрема, Ц. Тодоров виділяє три основних параметри тексту – вербальний, синтаксичний та семантичний; мовознавець Н. Е. Енквіст пише про тему, фокус та мотив як основні лінгвістичні ознаки тексту. На противагу їм, Р. Д. Паршак у своїй статті «Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження» заперечує вищезгадані параметри як дистинктивні, вказуючи, що тоді потрібно ототожнювати такі поняття, як мовлення і текст [4]. Дослідники

В. Моч та К. Брінкер також вивчали основні параметри тексту, беручи до уваги синтаксис, прагматику та семантику. Зазначене дозволяє стверджувати, що досі не напрацьовано єдиного підходу до класифікації, ієрархії рис, ознак, параметрів тексту, що означає, що питання вивчення тексту як об'єкту лінгвістичного дослідження залишається доволі актуальним.

У даній статті за робочу класифікацію типології нараторів приймаємо класифікацію Вольфа Шміда, яка включає в себе наступні критерії:

- спосіб зображення (експліцитний – імпліцитний);
- особистість наратора (яскраво виражена – слабо виражена);
- дієгетичність (дієгетичний – недієгетичний);
- ступінь обрамлення (первинний – вторинний – третинний);
- антропоморфність (антропоморфний – неантропоморфний);
- гомогенність (єдиний – розсіяний);
- вираження оцінки (об'єктивний – суб'єктивний);
- інформованість (всезнаючий - обмежений в знаннях);
- простір (всюдисущий – обмежений в місцезнаходженні);
- інтроспекція (той, якого можна знайти – той, якого не можна знайти);
- професійність (професійний – непрофесійний);
- надійність (надійний – ненадійний) [6].

Виклад основного матеріалу. Роман «Убити пересмішника» був написаний у 1960 році відомою американською письменницею Н. Гарпер Лі. Історію розповідає шестирічна дівчинка Джин-Луїза Фінч (яку також називають Всевидько, англ. Scout), яка живе разом зі своїм батьком Аттікусом та старшим на чотири роки братом Джеремі (Джем) у вигаданому містечку Мейкомб. Події відбуваються протягом 1933-1935 років під час Великої депресії.

Аналізуючи наратора за класифікацією В. Шміда, можемо сказати, що спосіб зображення текстового адресанта у романі є експліцитним, оскільки дівчинка називає своє ім'я, знайомить читача зі своїм життям та оточенням, розповідає про те, що її турбує, ділиться власними враженнями від навколишнього світу. Це свідчить про те, що особистість наратора в творі є яскраво вираженою. Скаут є первинним наратором, оскільки вона розповідає основну історію без втручання інших героїв. Проте критики (Г. Гікс, Г. Лемей), що досліджують зазначений роман, часто висловлюють свої сумніви щодо деяких коментарів та висловлювань наратора-дитини. Вони стверджують, що шестирічна дитина не може володіти настільки багатим запасом слів і так глибоко розуміти увесь конфлікт та проблеми тогочасного суспільства. Тобто, якщо припустити наявність коментарів вже дорослої головної героїні, то можна говорити про дуалізм оповідної інстанції, що є однією із прагматичних особливостей тексту. Форма наративу з двосуб'єктним автором створює ефект об'ємності зображення світу людини як центру художньої дійсності.

У романі наратор є дієгетичним, тобто таким, що фігурує в двох планах – в оповіді як її суб'єкт, і в історії, що оповідається, як об'єкт (за Ж. Женеттом,

гомодієгетичний наратор). Скаут розповідає історію свого дитинства, безпосередньою учасницею якого вона є. Окрім того, В. Шмід у своїй класифікації виділяє такі підвиди дієгетичного наратора: непричетний наратор, непричетний очевидець, очевидець-протагоніст, вторинний персонаж, один із головних персонажів та головний герой або наратор-протагоніст [6]. В даному випадку ми можемо говорити про два останні підвиди: Джин-Луїза виступає одним із головних персонажів, але на думку деяких дослідників твору, головним героєм є її батько Аттікус Фінч, який є взірцем справжнього турботливого тата та благородного чоловіка, що бореться за правду. З іншого боку, Скаут є наратором-протагоністом.

Наратив характеризується внутрішньою фокалізацією, оскільки оповідь ведеться з перспективи маленької дівчинки. Читач спостерігає суб'єктивне вираження оцінки подій всюдисущого та всезнаючого наратора, оскільки Скаут відомі як особливості перебігу всіх ситуацій, так і їх кінцеві наслідки. Також маємо підстави говорити про непрофесійність та ненадійність наратора, оскільки шестирічна дівчинка – це ще не сформована особистість, яка не має багатого досвіду, глибоких знань та сприймає світ під призмою «хороше/погане». Дітям притаманно фантазувати, вигадувати та вірити у казки, тому адресат має критично аналізувати події твору: деякі з них можуть бути нереальними або прикрашеними. Дитина оцінює людей, в першу чергу, з огляду на їх дії стосовно себе; вона ще не здатна повноцінно вдаватися до таких процесів, як синтез та аналіз, або усвідомлювати усі причини рішень та вчинків людей.

В. Рігган подає чотири стереотипні категорії ненадійних нараторів: Пікаро – «невиправний, амбітний, інтриган, грає роль, носить маску, безхарактерний майстер тілесної і словесної пози» [9: 76]; божевільний – викривлює дійсність, часто ізольований від суспільства, одержимий; блазень – наявність безмежного гумору, жартів не дозволяють читачеві серйозно сприймати слова цього наратора, але саме під ними прихована істина; та наївний наратор. Саме до останнього типу належить наратор-дитина, оскільки надто безпосередньо сприймає дійсність. Так, у романі Скаут разом з братом та другом Ділом спостерігають за своїм сусідом Страшилою (англ. Boo), вони впевнені у його містичності, оскільки він не виходить з дому та ні з ким не спілкується. Згодом вони знаходять дивні подарунки від нього, а в кінці твору саме цей Страшила рятує дівчинку та її брата від смерті.

Дорослий читач розуміє, що дітям нецікава об'єктивна, суха реальність, тому вони часто фантазують та перебільшують. Згідно з теорією комунікації Г. П. Грайса, будь-який діалог (комунікація наратора з читачем є своєрідним діалогом) має відповідати наступним максимам:

- кількості – надавати достатню кількість інформації;
- якості – надавати лише достовірну та правдиву інформацію;
- відношення (релевантності) – не відхилятися від теми;
- способу – уникати неоднозначних висловів, бути лаконічним [7: 42].

Дитина у ролі наратора порушує майже всі максими, і в цьому випадку лише читач має розпізнати правдиві та вигадані факти. Джин-Луїза часто піддається емоціям, розповідаючи історії свого дитинства, згадує та додає несуттєві деталі, часто змінює тему, повертаючись назад, що говорить про її ненадійність як оповідача.

Крім того, у творі присутні лінгвістичні засоби, які допомагають виявити ненадійного наратора: саморефлексія, мовні індикатори експресивності, необ'єктивності, велика кількість коментарів про самого себе, часті звертання наратора до читача з усвідомленою ціллю викликати співчуття останнього. Джин-Луїза часто використовує риторичні запитання, риторичні вигуки та повтори, що належать до інтратекстуальних маркерів ненадійності наратора.

Як і будь-який текст, досліджуваний роман має такі властивості, як когезія, когерентність, ситуативність, акцептабельність, інформативність, інтеціональність та інтертекстуальність [2: 295]. Деякі дослідники виділяють змістову когерентність та структурну когезію, вказуючи, що це умовний поділ [1]. «Вбити пересмішника» базується на змістовій когерентності, оскільки наратор не завжди викладає події послідовно, часто повертаючись до спогадів минулого, але це не заважає читачеві зрозуміти смисловий зв'язок пропозицій та декодувати повідомлення автора, тому що текст характеризується смисловою та комунікативною цілісністю.

У романі читач отримує повну ментальну модель подій від наратора-дитини. Хоча останній може представляти ситуації з порушенням хронологічного порядку або зі зміною їх смислового навантаження, ці особливості ще більше допомагають проникнути в мислення та переживання дитини, оскільки лінійність як один із параметрів тексту за В. Мочем зазвичай характеризує дорослого наратора.

Ще одним з основних компонентів тексту є його інформативність. Кожний текст містить у собі відому, стару інформацію, яка є фундаментом для створення нової. У романі читач будує історію дитинства дівчинки шляхом накопичення інформації про ситуації, оточення, емоції головної героїні-наратора. Граматична категорія інформативності в романі виражається у наявності розповіді, описів та роздумів головної героїні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, роман «Убити пересмішника» є особливим не лише своїм повчальним змістом, а й специфічністю оповідача. Саме наратор створює унікальну атмосферу дитинства, передаючи свої емоції та переживання, часто нехтуючи законами мовної комунікації. А ненадійність та непрофесійність наратора змушують читача шукати прихований зміст, критично зважувати коментарі й оцінки наратора-дитини та звертати увагу на лінгвістичні особливості тексту, які допомагають краще зрозуміти інтенції текстового адресанта та правильно побудувати ментальну модель його світогляду.

Таким чином, можна говорити про необхідність подальшого дослідження впливу наратора-дитини на параметри сучасного англомовного тексту,

оскільки розкриття даного питання дає можливість інтерпретувати текст та значно полегшити процес сприйняття твору.

Список використаної літератури

1. Леднік О.С. Когезія та когерентність як категорії зв'язного тексту / О.С. Леднік // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови: зб. наук. праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 6. – С. 119-123.
2. Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: коллективная монография. – М.: ТЕЗАУРУС, 2011. – 352 с.
3. Мацевко-Бекерська Л. В. Типологія наратора: комунікативні аспекти художнього дискурсу [Електронний ресурс] / Л. В. Мацевко-Бекерська // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. – № 4 (8). – С. 140–147. – Режим доступу: <http://litzbirnyk.com.ua/wp-content/uploads/2013/11/14.4.8.pdf>
4. Паршак К. Д. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження [Електронний ресурс] / К. Д. Паршак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови. – 2014. – Вип. 11. – С. 196-199. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Карина/Downloads/Nchnpu_10_2014_11_46%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Карина/Downloads/Nchnpu_10_2014_11_46%20(1).pdf)
5. Савчук Р. І. Історія становлення наратології: від античної поетики до нових наративних практик студіювання художнього тексту [Електронний ресурс] / Р. І. Савчук // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія. – 2015. – Вип. 30. – С. 261-270. – Режим доступу: <http://journals.urau.ua/index.php/2411-5991/article/viewFile/61100/56779>
6. Шмид В. Нарратология / Вольф Шмид. – Москва: Языки славянской культуры, 2003. – 311 с.
7. Grice H. P. Logic and conversation. The Logic of Grammar. – 1975. – P. 41-58.
8. Harper Lee. To kill a mockingbird / Lee Harper [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cleveracademy.vn/wp-content/uploads/2016/10/To-Kill-a-Mockingbird.pdf>
9. Riggan W. Picaros, Madmen, Naifs, and Clowns: The Unreliable First-Person Narrator / W. Riggan. – Norman: U of Oklahoma P., 1981. – 206 p.

І. З. Возняк

*Національний університет
«Львівська Політехніка»*

*Науковий керівник:
доц., к.філос.н. Черниш Л. З.*

МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАУКОВИХ ТА ДИДАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ У ЮРИДИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Будь-яке ґрунтовне лінгвістичне дослідження потребує опертя на фактичний мовний матеріал. Добір і організація матеріалів для дослідження є досить складним завданням, адже від результатів такого збору залежить коректність і адекватність подальших теоретичних висновків і перспективи майбутніх досліджень. Застосування комп'ютерних технологій дозволяє вирішити багато практичних проблем і значно пришвидшити науково-дослідницьку роботу. Ефективним комп'ютерно-лінгвістичним інструментом для проведення значної кількості досліджень у різних галузях лінгвістики є мовні корпуси, які можна створювати та розробляти таким чином, щоб вони

були максимально ефективні для вирішення тієї чи іншої лінгвістичної проблеми, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження. Хоча застосування корпусів у лінгвістичних дослідженнях було об'єктом дослідження низки науковців (приміром, таких українських фахівців як О. Демська, В. Широков, Т. Бобкова, В. Жуковська, С. Бук, О. Максимів, Т. Монахова, а також таких німецьких мовознавців як Л. Лемніцер, А. Кльоза, Й. Акках, М. Байсвенгер, А. Шторер, М. Ган, К. Мюлер-Шпіцер, У. Шнюрх і ін.), проте застосування корпусів для дослідження у галузі юридичного перекладу ще не має достатнього теоретичного опрацювання та практичного застосування.

Метою цього дослідження є напрацювання теоретичних засад для створення корпусу текстів з метою їхнього подальшого застосування для дослідження у галузі перекладознавства. **Об'єктом** дослідження є методологічні засади створення паралельного корпусу текстів. **Предметом** дослідження є окремі параметри та інструменти паралельних корпусів текстів, які дозволяють здійснювати аналіз стилістичних і термінологічних особливостей готового перекладу, а також можливості застосування таких корпусів для подальшої перекладацької діяльності та в дидактичних цілях. Для досягнення мети цього дослідження були поставлені такі **завдання**: 1) розглянути поняття корпусу та його роль у сучасних лінгвістичних дослідженнях; 2) виявити особливості застосування технологій корпусної лінгвістики для досліджень у галузі перекладознавства; 3) описати етапи створення паралельного корпусу юридичних текстів; 4) окреслити перспективи застосування даних зі створеного корпусу для інших цілей, зокрема, термінологічних, лексикографічних і педагогічних.

Корпуси текстів відомі людству вже досить давно, проте особливого значення вони набули у зв'язку з науково-технічним прогресом і тотальним впровадженням комп'ютерних технологій у всі сфери науки, інженерії, засобів масової інформації, навіть культури та побуту. Тому під **корпусом** у сучасному трактуванні варто розуміти зібрання текстів у електронній формі, що презентує певну мову [4: 11]. Проте таке визначення не розкриває суті корпусу, тому варто звернутися до визначення німецького мовознавця Льотара Лемніца, який називає корпусом масив коректно структурованих та анотованих письмових або усних даних в електронному форматі, зібраних з метою лінгвістичних досліджень [1: 13-14]. Цінність корпусного аналізу полягає в тому, що він має емпіричний характер, дозволяє використовувати такі об'єми даних, які жодному досліднику не було б під силу опрацювати вручну, а також допускає використання різноманітних квантитативних і квалітативних способів аналізу [8: 10]. Тому такий інструмент впорядкування та збору матеріалів для дослідження значно покращує якість будь-якого дослідження.

Л. Лемніцер визначає такі підстави кваліфікації корпусів, які, по суті, ґрунтуються на окремих етапах створення корпусу [1: 137-142] [8: 10]:

- 1) функціональність (мета створення корпусу);

- 2) мова корпусу (кількісна та якісна мовна складова, паралельність корпусу, стилістичні особливості корпусу);
- 3) тип даних (усні чи письмові матеріали, жанр даних);
- 4) анотація (наявність/відсутність, тип);
- 5) розмір (кількісний і якісний склад мовного матеріалу, який складатиме основу корпусу);
- 6) відкритість/закритість корпусу (чи буде корпус постійно поповнюватися новими матеріалами (динамічний корпус) чи ні (статичний корпус));
- 7) доступність для інших користувачів.

Цю класифікацію варто, на нашу думку, доповнити проблематикою аспекту вивчення мови: у синхронії чи діяхронії. Щодо стилістичних особливостей варто зазначити, що матеріали корпусу можуть бути спрямовані на дослідження художньої або розмовної мови, діалектології, соціолектів, термінологічних складових тощо. Тому, керуючись вище наведеними підставами, у рамках нашого дослідження ми говоритимемо про двомовний паралельний німецько-англійський синхронічний статичний, здебільшого термінологічний корпус, мета якого полягає в застосуванні для перекладознавчих досліджень

Важливою передумовою для створення дослідницького корпусу є чітко та заздалегідь сформулювати мету дослідження [5: 7]. Цей етап також називають **загальним плануванням** [3: 95]. Метою використання корпусу є проведення перекладознавчих досліджень на матеріалі готового німецько-англійського перекладу законодавчих актів та виявлення головних стилістичних і термінологічних особливостей такого перекладу. Мета застосування корпусу вимагає також і звернутися до перекладознавчих досліджень у відповідній сфері. Юридичний переклад передбачає переклад різних типів документів, які стосуються права та правознавчої науки. Тому наступним кроком є етап **збирання текстів**, який передбачає визначення тих текстів, які необхідно внести у корпус [3: 96]. Хорватська дослідниця С. Шарчевич відносить до сфери юридичного перекладу такі три основні типи текстів: нормативно-правові акти (мають загально-особовий характер: закони, міжнародні договори тощо), адміністративні акти (індивідуалізовані документи: накази, інструкції, акти тощо) та наукова література юриспруденції [2: 127-128]. Тому корпус мови права (або ж корпус офіційно-ділового стилю) повинен містити ті тексти, які належать до цієї класифікації. Також необхідно дотримуватися принципів лінгвістичної однорідності (тобто, вибирати, приміром, лише закони), збалансованості (тексти повинні мати подібну структуру та об'єм) та хронологічної однорідності (лише для синхронічних корпусів) [3: 97-98]. Тому, наприклад, лише корпус, який містить лише чинні закони з галузі цивільного права, даватиме найкраще уявлення про відповідну законодавчу термінологію (Цивільний кодекс Німеччини та його англійський переклад).

Юридичні тексти мають низку специфічних особливостей, які необхідно брати до уваги під час розроблення корпусу, а саме: ієрархічна структура, застосування певних мовленнєвих актів (декларативи, комісиви, директиви,

асертиви), емоційна нейтральність, однозначність, деталізованість, інтертекстуальність, насиченість термінологією, використання кліше [9: 78-79]. Особливо важливими ці характеристики є на стадії розроблення анотації, або ж метарозмітки та лінгвістичної розмітки, оскільки лише правильна розмітка дозволить використовувати паралельний корпус для здійснення аналізу перекладу.

Для комп'ютерного опрацювання матеріалів природньої мови застосовують засоби спеціальної анотації (розмітки). **Метарозмітка** передбачає кодування, редагування та зберігання релевантних метаданих, які необхідні для вирішення різних лінгвістичних завдань [3: 98]. Для цілей роззначення законодавчих актів на рівні метарозмітки варто, в першу чергу, звернути увагу на структуру тексту. Наприклад, Цивільний кодекс Німеччини (*Bürgerliches Gesetzbuch*) складається з таких складових частин як *Buch*, *Abschnitt*, *Titel*, *Untertitel*, *Kapitel*, *Unterkapitel*, *Paragraf*, *Absatz*, *Satz*, *Punkt*, причому, наприклад, не всі *Titel* мають поділ на *Untertitel*. Об'єктом перекладознавчого дослідження у цьому випадку будуть не лише *Paragraf*, *Absatz*, *Satz*, *Punkt*, які містять норми права, виражені здебільшого складними реченнями, але й заголовки, які містяться поряд з найменуваннями складових частин тексту *Buch*, *Abschnitt*, *Titel*, *Untertitel*, *Kapitel*, *Unterkapitel*, *Paragraf*, які в німецькій мові права завжди є називними реченнями.

Оскільки багаторівневість мови дозволяє здійснювати різні види аналізу мови та її одиниць, дослідники використовують п'ять типів лінгвістичної анотації: морфологічна, синтаксична, семантична, анафорична та просодична анотація [7: 76-82]. Крім того, не виключена можливість застосування змішаних типів анотації. Оскільки для юридичного перекладу, як ми уже визначили, важливе місце займає саме правильна передача термінології та дотримання структури тексту оригіналу, нам варто застосовувати синтаксичну та семантичну анотацію. Крім того, застосування семантичної розмітки дозволить нам створити також конкорданс та термінологічний словник.

Перш за все необхідно визначити принципи та правила застосування розмітки. Для створення анотації найкраще користуватися принципами XML і HTML5. У нашому випадку метарозмітка не матиме великого значення, оскільки пропонується у цій статті корпус складатиметься лише з одного документа, який, проте, матиме дві мовні версії. Тому метарозмітка буде використана лише для відокремлення двох мовних версій. Для виділення складових тексту ми застосовуватимемо теги, виділені з обох сторін кутовою дужкою, а для тега, який означатиме кінець цієї частини тексту – з додаванням косої риски. Оскільки юридичний переклад повного збереження кількості речень у перекладі, тому у паралельному корпусі важливо встановити зв'язки між окремими реченнями та їхніми складовими. Таким чином теги також повинні мати параметри, які міститимуть інформацію про номер параграфа, номер абзацу та речення. Такі параметри дозволять виводити ті чи інші частини тексту та їхній переклад. Отож, роззначена стаття з Цивільного кодексу Німеччини для укладення паралельного корпусу може мати такий

вигляд (на прикладі довільної статті, де символ «...» означає пропуск решти частин):

```
<de name="Bürgerliches Gesetzbuch"> ... <buch2 name="Recht der Schuldverhältnisse"> ... <abschnitt8 name="Einzelne Schuldverhältnisse"> ... <titel5 name="Mietvertrag, Pachtvertrag"> <untertitel1 name="Allgemeine Vorschriften für Mietverhältnisse"> <par num="535" name="Inhalt und Hauptpflichten des Mietvertrags"> <abs1> <satz1> Durch den Mietvertrag wird der Vermieter verpflichtet, dem Mieter den Gebrauch der Mietsache während der Mietzeit zu gewähren. </satz1> <satz2> Der Vermieter hat die Mietsache dem Mieter in einem zum vertragsgemäßen Gebrauch geeigneten Zustand zu überlassen und sie während der Mietzeit in diesem Zustand zu erhalten. </satz2> <satz3> Er hat die auf der Mietsache ruhenden Lasten zu tragen. </satz3> </abs1> <abs2> <satz1> Der Mieter ist verpflichtet, dem Vermieter die vereinbarte Miete zu entrichten. </satz1> </abs2> </par> ... </untertitel1> ... </titel5> ... </abschnitt8> ... </buch2> ... </de>
```

Аналогічну конструкцію матиме і переклад англійською мовою.

Як уже було сказано, можливості такого корпусу не вичерпуються лише перекладознавчим інтересом, адже застосування відповідної розмітки дозволить проводити і контрактивні термінологічні дослідження. Крім того, це дозволить укласти корконданс і двомовний перекладний словник. Корконданс є прикладною програмою, яка дозволяє здійснювати пошук потрібних слів і контекстів, а потім використовувати результати цього пошуку як вибірку для подальших досліджень [7: 10]. Зокрема, у разі перекладу одного терміну кількома, можна визначати частоту вживання того чи іншого варіанта перекладу та переглядати контексти, в яких перекладач обрав інші варіанти перекладу. Також корконданс можна використати для одержання статистичних даних [5: 4], дослідження дистрибуції окремих термінів і їхнє вживання в термінологічних сполуках [5: 5]. Беручи до уваги особливості німецької мови (а саме тяжіння до використання композитних іменників, утворених способами слово- та основоскладання), вважаємо за доцільне використовувати лексико-семантичну розмітку для виявлення окремих основ, що дозволить дослідити особливості термінотворення такого типу. На матеріалі коркондансу можна укласти німецько-англійський словник термінології тієї галузі права, законодавчі акти якої увійшли до бази корпусу. Для досягнення цієї мети терміни варто виділяти тегам `<term>...</term>`, а для розпізнавання частиномовної приналежності та основ у складених термінах – використовувати відповідні параметри, приміром, `<term ps="N" ell="Miete" el2="Vertrag">Mietvertrag</term>`. Таким чином, у разі пошуку терміна *Miete* корконданс зможе, на бажання дослідника, також показувати результати з тими реченнями, які міститимуть термін, складовою частиною якого є шукане слово.

У разі перетворення корпусу у відкритий, такий словник можна розширити та охопити інші галузі права. Варто також наголосити на тому, що кількісне розширення корпусу не призведе до його якісного розширення. Оскільки для

офіційно-ділового стилю характерна повторюваність усталених мовних зворотів, послідовне використання термінологічних одиниць та інтертекстуальність, динаміка зростання кількості унікальних лексем у корпусі зменшуватиметься разом зі збільшенням корпусу [6: 106], якщо до нього додавати значну кількість подібних текстів з однієї галузі права. Тому для забезпечення репрезентативності корпусу першочергове значення має не кількість, а якісна вибірка самих текстів і їхня предметна неоднорідність і різноспрямованість.

Важливою складовою будь-якого корпусу є **корпусний менеджер**, адже він дозволяє опрацьовувати вихідні дані корпусу, здійснювати пошук, робити різні підрахунки, проводити статистичні дослідження тощо [6: 105]. Оскільки для законодавчих текстів характерна чітка ієрархічна структура, для нашого корпусу варто застосовувати інструменти пошуку за словом, контекстом і окремими нормами права (адже корпус є статичним і містить лише один законодавчий акт). Таким чином можна одержати та надалі проаналізувати переклад окремих термінів, а також здійснити синтаксичний аналіз німецько-англійського перекладу закону, порівнюючи текст окремих норм права мовою оригіналу та його переклад в одному вікні (файлі). Таке дослідження матиме не лише цінність для перекладознавства, але й для компаративістики та лінгвістики тексту, оскільки саме багатомовні корпуси охоплюють практично всі аспекти певного функціонального різновиду мови та сприяють їхньому усебічному та об'єктивному вивченню [6: 105]. Пошук термінів також повинен передбачати відображення не лише самих термінів, але й контекстів їх вживання та перекладу.

Останніми етапами створення корпусу є **конвертування та забезпечення доступу** [3: 101]. Конвертування передбачає створення готової для використання серед інших користувачів програми. Для цього необхідно вихідний код програми корпусного менеджера перетворити в об'єктний код і створити відповідний виконуваний файл із розширенням .exe. Дані корпусу варто зберігати у звичайному текстовому файлі, що дозволить користувачам переглядати вихідні текстові дані, вносити свої поправки та розширювати його. Під забезпеченням доступу розуміємо розміщення усіх складових корпусу в доступних онлайн-джерелах і свободу використання цих матеріалів.

Отже, у цій статті були закладені основи для створення паралельного текстового корпусу для дослідження у галузі юридичного перекладу. Також було поетапно сформульовано особливості створення такого корпусу. Це дослідження свідчить, що для укладення дослідницьких корпусів необхідно звертатися не лише до досягнень корпусної лінгвістики, але й перекладознавства, термінології, лексикології, стилістики тощо. Результати цього дослідження мають практичне значення для фактичного створення такого корпусу. Крім того, такий корпус можуть використовувати студенти у процесі навчання. Приміром, аналізувати використання різних перекладацьких прийомів на конкретних прикладах з даних корпусу. Проте варто зауважити, що ця проблематика потребує подальшого вивчення та дослідження задля

створення максимально ефективних інструментів проведення лінгвістичних досліджень у галузі перекладознавства з використанням паралельних корпусів текстів.

Список використаної літератури

1. Lemnitzer L. Korpuslinguistik: eine Einführung / L. Lemnitzer, H. Zinsmeister. – Tübingen: Gunter Narr, 2006. – 220 с.
2. Šarčević S. Translation of cultural-bound terms in laws. / S. Šarčević. // Multilingua. – 1985. – №4. – С. 127–133.
3. Бобкова Т. В. Етапи розробки лексикографічного корпусу українських законодавчих документів / Тетяна Вадимівна Бобкова // Мовні і концептуальні картини світу. – 2014. – Вип. 48. – С. 89-104. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2014_48_11.
4. Бобкова Т. В. Корпус текстів: основні аспекти визначення / Тетяна Вадимівна Бобкова. – [Електронне джерело] – Режим доступу: <http://journals.urau.ua/index.php/2411-5991/article/view/62340/57900>.
5. Ванівська О. І. Основні підходи до аналізу мовних даних у корпусній лінгвістиці / О. І. Ванівська // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер.: Філологічна. – 2012. – Вип. 27. – С. 3-8. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_27_3.
6. Дем'янчук Ю. І. Різновиди корпусу текстів у процесі перекладу документів офіційно-ділового стилю / Ю. І. Дем'янчук // Науковий вісник ДДПУ ім. І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство. – 2016. – №5. – Т. 1. – С. 104-107.
7. Жуковська В. В. Вступ до корпусної лінгвістики. Навчальний посібник. / В. В. Жуковська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 142 с.
8. Ковбасюк Л. А. Корпусна лінгвістика та германістика: теоретичні засади і перспективи / Лариса Анатоліївна Ковбасюк // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Філологічні науки. – 2017. – Кн. 1. – С. 9-14. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2017_1_3.
9. Мельник А. А. Правова лінгвістика: основні риси та особливості / Алла Анатоліївна Мельник // Адміністративне право і процес. – Київ: Вид-во КНУ ім. Т. Шевченка, 2015. – №11. – С. 365-367.

Г. І. Волошина

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к.філол.н., доц. Рудик І. М.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ «ЦІННОСТІ» ЯК ОСНОВОПОЛОЖНОГО ПОНЯТТЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

Постановка проблеми. Ціннісна проблематика являє собою одне з ключових питань, що розглядаються багатьма науками, фокус дослідження яких спрямований на мислення, людину, суспільство. Термін *цінність* в сучасному світі є чи не найпоширенішим, оскільки він функціонує як у науковому контексті (в галузі філософії, соціології, лінгвістики), так і в повсякденному спілкуванні. Всі ці фактори призводять до розмитості у визначенні цього терміну й до плутанини в його застосуванні.

Ціннісна сфера особистості є особливим компонентом морального світу людини, що дозволяє їй визначати цілі та напрямки власного розвитку, виявляти та коригувати особливості власної поведінки. Спираючись на те, що цінність – це соціально зумовлене поняття, можна стверджувати, що вона

виступає своєрідним критерієм формування внутрішнього духовного світу особистості, а відтак дослідження даної теми не втрачає своєї актуальності і сьогодні, під впливом стрімкого розвитку світу та свідомості людини зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ціннісна проблематика знайшла найширше відображення в роботах філософів. При аналізі теоретичного матеріалу з визначення даного поняття простежуються три теоретичні напрямки, в яких цінність розглядається а) як існуюча всезагальна неіндивідуальна реальність (в роботах М. Шелера, Е. Шпрангера, Т. Парсонса, Н. Гартмана, Д. Н. Унадзе, В. О. Ядова), б) як суб'єктивна оцінка людиною конкретного предмета реальної дійсності (Е. Дюркгейм, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Ф. Ломов), та в) як вираження природних потреб та інтересів людини (Р. Перрі, Дж. Дьюї, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович).

Професор Д. О. Леонтьєв при дослідженні даного питання виділяє форми існування цінності в суспільному уявленні. Важливе місце в теорії цінностей посідає концепція ціннісних орієнтацій М. Вебера. Сучасне уявлення про цінності було висловлено етнологом К. Клакхоном, який розглядає їх як особливу ланку між людиною та суспільством.

Мета даної статті полягає в уточненні значення поняття «цінність» та встановленні його семантичних особливостей.

Виклад основного матеріалу. У системі потреб людини цінності зазвичай розглядаються з точки зору її можливості зрозуміти важливість чогось, а також знайти шляхи та засоби досягнення чогось бажаного та необхідного. Вони розглядаються також як норми, що не залежать від суб'єкта, як певний ідеал, що утворює метаоснову конкретних культур. Найважливішою цінністю для людини вважається її потреба в гармонійному співіснуванні з навколишнім світом. Проте цінністю можна назвати і оцінну діяльність людини, яка «визначає життєвий спектр від наповненої вірою креативності до інерційності чи пасивності в умовах світу, що нею і змінюється» [1, с. 284]. В сучасній лінгвістиці все більше затверджується уявлення про мовленнєву діяльність людини як спосіб оцінки власного досвіду та його матеріалізації в дискурсі.

З точки зору утвердження даного поняття в науковому обігу варто зазначити, що введення поняття «цінність» в ранг філософської категорії прийнято пов'язувати з діяльністю Г. Лотце. Для кращого його розуміння він також вводить поняття «значимість», яке визначає як «об'єктивно-ідеальне буття» [2, с. 27]. Аксиологія – цілісне вчення про цінності, а саме про значущі цінності, було розвинуто в Баденській неокантіанській школі, представники якої трактували цінність як щось, що визнається почуттями людини вищим над усім іншим, тим, до чого варто прагнути і ставитись з повагою, або навпаки – нехтувати. Серед праць, присвячених теорії цінностей, – не лише доробок представників філософської думки, а й представників інших галузей (А. Маслоу, Г. Ріккерт, К. Поппер та ін.). Ці розробки варіюють від спроб визначити суть цінності до визначення її впливу на формування та розвиток інших наук.

Цікавий той факт, що з моменту виникнення повноцінної теорії цінностей (приблизно з 90-х рр. XIX ст.) досі не запропоновано однозначного наукового тлумачення терміну «цінність». Це спричинено тим, що цей термін дедалі більше використовується на рівні повсякденного спілкування та поступово деградує з терміну теоретичної рефлексії в просторічне знакове слово. Як писав доктор філософських наук Н. С. Розов, «Політики всіх рангів, включаючи президентів великих держав, дружно заговорили про цінності. Цей термін плавно перекочував з філософських кабінетів в зали засідань парламентів та на газетні шпальти...» [4, с. 160].

З середини XX ст. провідні університети світу виокремлюють аксіологію як самостійну наукову дисципліну, більше того, створюють окремі інститути для повноцінного вивчення та практичного дослідження теорії цінностей, наприклад, Інститут цінностей при Гарвардському університеті США.

З точки зору дослідження цінностей в аксіології, їх умовно можна розділити на три групи: перша група дослідників (В. А. Василенко, Дж. Дьюї, Р. Перрі, С. Ф. Анісімов) ототожнювали це поняття з певними засобами задоволення потреб людини, і, відповідно, вбачали суть цінностей не в них самих, а в потребах та інтересах, які виступають джерелом виникнення предметних ціннісних орієнтацій. Друга група вчених (В. Віндельбанд, Р. Інгарден, І. Кант, М. Шеллер) досліджували цінності як явища ідеального трансцендентного буття. При цьому, на їх думку, ідея існування об'єктивних цінностей в такому світі вказує на наявність деяких незмінних абсолютних принципів, що мають універсальний характер та виходять з імперативу повинності. Для третьої групи науковців (М. Вебер, А. Тойнбі, Е. Дюркгейм, Н. І. Ларин) цінності являють собою певний феномен надсуб'єктної реальності та трактуються як соціальні норми та своєрідні регулятори поведінки в суспільстві, і саме це розкриває надособистісний характер цінностей [1, с. 284-286].

Спираючись на три напрями дослідження цінностей, в науці виділяють три форми їх існування. По-перше, цінності виступають як ідеал, створений суспільством протягом усієї історії свого існування. По-друге, цінності можуть бути представлені у вигляді творів матеріальної і духовної культури, а також конкретних вчинків людей, що являють собою окремі втілення соціальних ідеалів. По-третє, цінності як важлива складова суспільної свідомості та культури, під впливом індивідуальної свідомості, переходять до психологічної структури особистості та утворюють ціннісну сферу особистості, що являє собою життєві орієнтації та мотивацію поведінки.

Крім того, існують і інші теорії цінностей, такі як натуралістична та антинатуралістична. Згідно з першою теорією, цінності пояснюються суто природними особливостями людини і тому розглядаються як емпірично реальні факти, що обумовлені психологічними та фізіологічними потребами людини. На противагу цій теорії, антинатуралістична теорія спирається на виявлення свободи волі людини та її творчу ініціативу, вияв поваги до законів моралі як бажання особистості [3, с. 52].

Спираючись на зазначені підходи до аналізу цінностей, розглянемо основні дефініції цього поняття. Онлайн ресурс Oxford Living Dictionaries подає сім основних визначень поняття «*value*», до яких входять не тільки визначення поняття в аксіологічній теорії, але й ті, які стосуються інших сфер життя:

- *the regard that something is held to deserve; the importance, worth, or usefulness of something* – цінність як важливість чогось;
- *principles or standards of behaviour; one's judgement of what is important in life* – як суспільні стандарти та норми поведінки;
- *the material or monetary worth of something* – як матеріальна оцінка, вартість;
- *the numerical amount denoted by an algebraic term; a magnitude, quantity, or number* – як величина, оцінка, кількість чогось;
- *the relative duration of the sound signified by a note* – довжина (ноти);
- *the meaning of a word or other linguistic unit* – значення (слова);
- *the relative degree of lightness or darkness of a particular colour* – яскравість, насиченість [5].

За допомогою онлайн-ресурсу WordNet можна виділити наступні сім груп когнітивних синонімів іменника *value*: 1) *worth*; 2) *merit, virtue*; 3) *price, cost*; 4) *importance*; 5) *principle, standard*; 6) *numerical amount, quantity*; 7) *intensity* [6]. Для аксіологічного дослідження тексту необхідно спиратись на перші три визначення, які позначають цінність як надбання суспільної культури та особливості духовно-ціннісного світу особистості, оскільки при аналізі твору виокремлюється контекст, що дає підставу говорити про суть та розвиток ціннісних орієнтацій представників того чи іншого суспільства, описувати процес і результат оцінної діяльності людини в мові і мовленні, визначати аксіологічні домінанти соціуму та особистості зокрема. Варто зазначити, що художні твори не містять чітких формулювань цінностей; автор орієнтує читача в морально-ціннісному світі своїх персонажів за допомогою мовних ресурсів.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що в аксіології цінності вивчаються як соціальні утворення, що виступають регуляторами поведінки індивіда в суспільстві, показниками його внутрішніх прагнень, орієнтацій, та мотиваторами його активності. Проте відсутність однозначного визначення поняття «цінність» свідчить про його семантичну розмитість. У вирішенні цього питання вбачаємо перспективу подальших досліджень у сфері аксіосфери людини.

Список використаної літератури

1. Максименко А. А. Социологическая интерпретация понятия «ценность» / Александр Александрович Максименко // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2011. – №2. – С. 284-291.
2. Серебренникова Е. Ф. Лингвистика и аксиология. Этносемиотрия ценностных смыслов. Коллективная монография / Е. Ф. Серебренникова, Н. П. Антипов, Л. Г. Викулова. – Москва: ТЕЗАУРУС, 2011. – 352 с.
3. Суслин Р. А. Критический анализ классических концепций понимания термина «ценность» / Роман Алексеевич Суслин // Гуманитарный вектор. – 2014. – №2. – С. 50-57.

4. Ярина Е. В. Теоретический анализ понятий "ценности" и "ценностные ориентации" / Евгения Владиславовна Ярина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. – №5. – С. 160-162.
5. English Oxford Living Dictionaries [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://en.oxforddictionaries.com>.
6. WordNet. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://wordnetweb.princeton.edu/>

Л. В. Галицька

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Савчук І. І.

ДИСКУРС КУЛЬТУРНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ТУРИЗМУ: СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНИЙ ВИМІР

В період процесу глобалізації культурно-пізнавальний туризм набуває особливого значення та проявляється у всіх сферах діяльності суспільства, зокрема культурній, економічній та соціальній. Він надає можливість познайомитися з творіннями іншої культури, епохи, пізнати ближче інші звичаї, традиції, норми поведінки, зануритися у світ нового та незвіданого.

Дискурс культурно-пізнавального туризму вважається публічним дискурсом глобального характеру, оскільки мільйони людей залучені до нього та беруть активну участь у його формуванні. Туристичний дискурс має міждисциплінарний характер та може реалізовуватися на фоні інших типів дискурсу, зокрема рекламного.

Все більшої актуальності набуває розгляд рекламного дискурсу у світлі когнітивної парадигми [1; 3; 4; 6], даний тип дискурсу вважається когнітивним процесом, який пов'язаний зі створенням тексту. Різноманітність рекламного дискурсу зумовлена його функціональним навантаженням. Відповідно до його комунікативно-прагматичної спрямованості відбувається процес добору вербальних та невербальних елементів та способів їх вираження.

Метою статті є аналіз особливостей структурно-семантичної організації англomовного рекламного дискурсу культурно-пізнавального туризму. Для проведення даного аналізу було використано фреймову інтерпретацію, яка активується у свідомості людини під час сприйняття та інтерпретації тексту. Серед різних шляхів подачі вербалізованої інформації фрейм вважається найбільш стереотипним [1].

Матеріалом дослідження слугували рекламні тексти туристичних компаній: «Traveller», «Hurlingham Travel Services Limited» та рекламні тексти туристичного спрямування з публіцистичного видання «The Guardian» й британського журналу «Britain».

Виклад основного матеріалу. Вперше термін «фрейм» було використано М. Мінським, який вважав, що це структура даних, яка використовується для

уявлення стереотипної ситуації. Згідно з О. Селівановою, фрейм – це структура представлення знань, у якій відбивається інформація, що набута людиною у процесі здобуття досвіду.

Варто зазначити, що між фреймом та концептом існує нерозривний зв'язок, оскільки за допомогою фрейму можна чітко уявити та зрозуміти концепт. Сам фрейм складається з двох рівноправних частин: поняттєвої та перцептивної. Перша містить узагальнене представлення компонентів у людській свідомості, а інша пов'язана конкретно із ситуацією, яка сприймається [5].

Існує низка різних варіантів фреймового моделювання, проте найбільш поширеною є класифікація «базисних фреймів», запропонована С. Жаботинською. Вчена виокремлює такі типи фреймів: предметно-центричні, акціональні, посесивні, таксономічні та компаративні, які конкретизуються значенням мовних одиниць [2].

Рекламний дискурс культурно-пізнавального туризму має специфічну організацію та містить ті семантичні складники, які відіграють найважливішу роль у представленні певного рекламного продукту. У проаналізованих рекламних текстах простежується спільна концептуальна ситуація «туристична компанія рекламує подорож культурного-пізнавального спрямування». Оскільки дана ситуація містить багато компонентів різного спрямування, то для здійснення семантико-когнітивного аналізу було використано предметно-акціональне фреймове моделювання.

Таким чином, семантична структура рекламного дискурсу культурно-пізнавального туризму містить наступні параметри:

I. Вузол – учасники:

1. Провайдери сервісу. Цей фрейм репрезентується слотом ХТОСЬ₁: продуцент, який виступає у ролі агенса і представляється наступними назвами:

1) назв агенцій: “Dartmoor”, “Brookland Travel”, “Railtrain Tours”, “DHTour” etc.

2) працівників агенцій: tour operator, tour guide, personal English-speaking driver, staff, travel consultants, advisor etc.

3) опосередкованих осіб і організацій: custom, “Howletts”(The aspinall wild animal park), Northampton Museum and Art Gallery etc.

4) за допомогою особового або присвійного займенників we та us.

2. Споживачі (ХТОСЬ₂: реципієнт) – даний слот реалізується імпліцитно або через пряме звернення до споживача туристичного об'єкту за допомогою використання особового займенника you: You (ХТОСЬ₂) are invited to do a tapas tour and get to know the traditional tapas bars where the locals go [9; 10].

3. Характеристика провайдера. Даний фрейм представлений слотом ТАКИЙ₁ та відображається за допомогою якісних прикметників: professional (професіональний), friendly (дружелюбний), experienced (досвідчений), personal (особистий), knowledgeable (добре обізнаний), courteous (ввічливий) etc. З метою встановлення атмосфери довіри й надійності між туристичною

компанією, її представниками та споживачем використовуються прикметники даного типу.

II. Вузол – дія:

Для отримання культурно-маркованих знань, які є особливістю культурно-пізнавального туризму, використовуються стратегії, які реалізуються як діями зі сторони провайдерів сервісу (ДІЄ₁) та і зі сторони споживача (ДІЄ₂).

Слот ДІЄ₁ представлений в рекламних текстах дієсловами help (допомагати), do (робити), make (робити), try (намагатися), inspire (надихати), improve (вдосконалювати), support (підтримувати), look forward (чекати з нетерпінням), welcome (ласкаво запрошувати), provide (забезпечувати), offer (пропонувати), які пов'язані зі слотом ХТОСЬ₁: продуцент та позначають дії спрямовані туристичною компанією на задоволення потреб споживача.

Слот ДІЄ₂ репрезентований у туристичній рекламі культурно-пізнавального спрямування наступними дієсловами: discover (відкривати), explore (досліджувати), experience (дізнаватися), visit (відвідувати), enjoy (насолюдовуватися), walk (прогулюватися), call (дзвонити), make (робити), get to know (дізнаватися), come (приїхати), travel (подорожувати), see (бачити) у відношенні до слоту ХТОСЬ₂: реципієнт, що виражають можливості споживача підчас та після придбання туристичної послуги.

III. Вузол – об'єкт:

1. Мета (ЩОСЬ₁:) полягає в отриманні досвіду, приємних емоцій, вражень (to get unforgettable emotions, to experience the best city, to have a wonderful holiday) [8; 11].

2. Об'єкт пропозиції у туристичних рекламних текстах культурно-пізнавального спрямування представлений слотом ЩОСЬ₂: об'єкт та репрезентується такими іменниками як holiday (свято, відпустка), cruise (круїз), trip (подорож), conditions (умови), vacations (відпустки), museum (музей), castle (замок), architecture (архітектура) etc., що називають місця, пам'ятки, види подорожей, які пропонуються туристичною компанією.

3. Характеристика об'єкту пропозиції відображається у слоті ТАКИЙ₂ ЩОСЬ₂: об'єкт. У рекламних текстах культурно-пізнавального туризму, об'єкт пропозиції подається у поєднанні з його характеристикою, яка представлена прикметниками, які виражають ознаку даного об'єкту: quaint (ТАКИЙ₂) villages (ЩОСЬ₂) (незвичайні села), historic (ТАКИЙ₂) homes (ЩОСЬ₂) (історичні будинки), charming (ТАКИЙ₂) cottages (ЩОСЬ₂) (чарівні котеджі), beautiful (ТАКИЙ₂) parkland (ЩОСЬ₂) (прекрасні парки), unforgettable (ТАКИЙ₂) cruise (ЩОСЬ₂) (незабутній круїз) etc [10; 11; 14]. Характеристика надається об'єкту пропозиції з метою захоплення уваги споживача та наголошенні на особливості даної пропозиції.

4. Засоби пересування під час подорожі (ЩОСЬ₃: засіб) Даний фрейм передається за допомогою використання іменників, які називають види транспорту. Відповідно до типу подорожі види транспорту поділяються на:

Ø наземний транспорт (train (потяг), limousine (лімузин), car (машина), bus (автобус), taxi (таксі), bicycle (велосипед));

- Ø водний транспорт (ship (корабель), yacht (яхта), boat (човен));
Ø повітряний транспорт (plane (літак), liner (лайнер), jet (реактивний літак), helicopter (гелікоптер)).

У більшості випадків у рекламних текстах слот ЩОСЬ₃: засіб представлений у поєднанні зі слотом ТАКИЙ₃, разом вони утворюють вузол ТАКИЙ₃ ЩОСЬ₃: засіб. Даний вузол містить характеристику певного виду транспорту: a private plane (приватний літак), a luxury vehicle (розкішний автомобіль), the elegant train (елегантний потяг), a comfortable bus (комфортний автобус) [8; 9]. Використання прикметників вказує на те, що туристична компанія намагається створити хороші умови для споживача, тим самим спонукаючи його до здійснення туристичної покупки.

IV. Локативно-темпоральний вузол:

1. Місце. Для представлення місця та його характеристик використовується вузол ТАКИЙ₄ ТУТ. Образ місця (ТАКИЙ₄) створюється за допомогою позитивно маркованих прикметників, які описують розмір (large (великий), small (маленький)), культурну цінність (legendary (легендарний), historical (історичний), ancient (стародавній)) та популярність (the most famous (найвідоміший)). Місце, локація, представлена слотом ТУТ характеризується використанням конкретних загальних іменників та інколи власних: resort (курорт), restaurant (ресторан), coastline (узбережжя), hotel (готель), places of Avignon (палаці Авінйона), Avenue George V (авеню Джорджа V), castle (замок) [8; 9; 12].

2. Тривалість дії (СТІЛЬКИ) відбиває знання про те як довго споживач буде насолоджуватися отриманою пропозицією (6-day trip (6-денна подорож), 3 unforgettable days (3 незабутні дні), а luxury weekend (розкішні вихідні), 3 nights (3 ночі), а 3-hour private walking in tour (3-годинна приватна прогулянка)) та емоціями, які залишаться після відвідування запропонованих туристичною агенцією об'єктів культури (an experience that will live with you forever (досвід, який залишиться з вами назавжди), the adventure you keep the memory (пригода, яку ви збережете в пам'яті), а memorable day out for everyone (вихідний день, що запам'ятається всім)) [8; 9; 11]. Слот СТІЛЬКИ у рекламних текстах культурно-пізнавального туризму представлений такими частинами мови як числівники, прикметники, іменники та прислівники.

Таким чином, семантична структура реклами культурно-пізнавального туризму містить всі важливі компоненти, які спрямовані на заохочення споживача скористатися послугою тієї чи іншої туристичної агенції та відображена у позиційній моделі [ТАКИЙ₁ ХТОСЬ₁: продуцент здійснює ДІЄ₁ пропозицію ТАКИЙ₂ ЩОСЬ₂: об'єкт для ХТОСЬ₂: реципієнт здійснює ДІЯ₂ з певною метою ЩОСЬ₁ в певному місці ТАКИЙ₄ ТУТ за допомогою ТАКИЙ₃ ЩОСЬ₃: засіб на СТІЛЬКИ].

Список використаної літератури

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: [курс лекций] / Н. Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2001. – 123 с.
2. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ: типы фреймов / С. А. Жаботинская // Вісник Черкаського ун-ту. – Черкаси: ЧДУ, 1999. – С. 12-25. – (Серія “Філологічні науки”; вип. 11).

3. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования // Ин-т языкознания РАН. / Е. С. Кубрякова. – М.: Знак, 2012. – 208 с.
4. Манакин В. Н. Когнитивна лінгвістика і контрактивна семантика / В. Н. Манакин // Наукові записки. – Кіровоград, 1999. – С. 10-14. – (Серія “Філологічні науки (мовознавство)”); вип. 16).
5. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский ; пер. с англ. – М.: Энергия, 1979. – 151 с.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
7. Fillmore Ch.J. Frame semantics / Ch. J. Fillmore // The Linguistic society of Korea (ed.). Linguistics in the Morning Calm. – Seoul: Hanshin Publishing Co, 1982. – P. 111-137.
8. Hurlingham Travel Services Limited – Режим доступу: <http://hurlinghamtravel.co.uk/>
9. The Guardian – Режим доступу: <https://www.theguardian.com/travel/>
10. The Official magazine “Britain” – 2015. – № 6. – Режим доступу: www.britain-magazine.com
11. The Official magazine “Britain” – 2016. – № 2. – Режим доступу: www.britain-magazine.com
12. The Official magazine “Britain” – 2016. – № 3. – Режим доступу: www.britain-magazine.com
13. Traveller – Режим доступу: <http://www.traveller.com.au/>

Д. С. Горбань

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Жуковська В. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ СЛЕНГУ У ПОВСЯКДЕННОМУ МОВЛЕННІ

В останні роки світ розвивається дуже активними темпами, це позначається як на технічному прогресі, так і на обсягах міжкультурного спілкування. Розвиток засобів прийому-передачі та обробки інформації, а також видів електронного повідомлення знаходить своє відображення не тільки в реальному житті, але і на екранах. Молодіжний сленг найбільше реагує на події життя, підхоплює і відображає нові явища та зазнає змін в процесі їх розвитку і становить 20–30% словника кожної людини. Поєднання художнього стилю і високих технологій - явище порівняно нове, тому перспективне для досліджень. Проте на даному етапі розвитку сучасної лінгвістики сленг становить собою ще недостатньо вивчену мовну підсистему, що й обумовлює актуальність даного дослідження.

Метою запропонованої статті є визначити особливості вживання сленгу різними віковими групами на матеріалі сучасного молодіжного телесеріалу *Gossip Girl*.

Різні аспекти сленгу вивчалися такими вітчизняними та зарубіжними дослідниками, як В.С. Виноградов, Ф. С. Бацевич, Н. В. Береговская,

С. Б. Флекснер, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.В. Бреус і Н.К. Гарбовський та ін [1; 2; 3].

За визначенням Бацевича Ф. С., сленг – це історично сформований, проте доволі неоднорідний та нестійкий пласт специфічної лексики та фразеології, що є властивою одній обмеженій професійній, соціальній чи іншій особливій групі населення, має чітку емоційно-експресивну забарвленість. Найчастіше він використовується для створення ефекту новизни, передачі певного настрою мовця, надання висловлюванню конкретності, точності, виразності та жвавості, а також використовується для уникнення штампів та кліше літературної мови [1: 125].

Згідно інших досліджень [2: 41], сленг – це не лише окремий пласт національної мови, який певною мірою відображає рівень розвитку суспільства, а й одна із форм існування мови, що також має право на лексикографічне осмислення.

На думку С. Б. Флекснер, саме молодь є найактивнішим елементом, який створює сленг. Відмінність молодіжного сленгу від інших типів сленгу полягає в тому, що дані слова служать, як правило, для спілкування людей однієї вікової категорії. Також молодіжний сленг точно відображає та описує реалії світу молоді, ось чому деякі сленгізми можуть бути незрозумілі людям інших вікових категорій. Завдяки знанню такої спеціальної мови, молодь відчуває себе членом замкнутої спільноти [4].

Матеріалом нашого дослідження є сучасна підліткова драма, популярність якої в багатьох країнах викликана такими причинами як незвичайний спосіб подачі подій, красиві місця зйомок і яскраві персонажі. Текст сповнений інтернет-термінами, акронімами, сленговими виразами, неологізмами і чат сленгом. Наступною складовою своєрідності серіалу є те, що події розгортаються в Нью-Йорку, що зумовлює використання у серіалі великої кількості слів і виразів, властивих тільки американській культурі [5].

Дані нашого дослідження показують, що у фільмі молодь в спілкуванні використовує багато скорочень, які також можна розглядати як окремий підвид сленгу:

- Ama – I'm
- Cause – because
- Dis – this
- Ditto – The same to you
- Dunno – don't know
- Em – them
- Gimme- give me
- Kinda-kind of

- Lemme- Let me
- Whatcha- What are you
- Yep, ye – yes

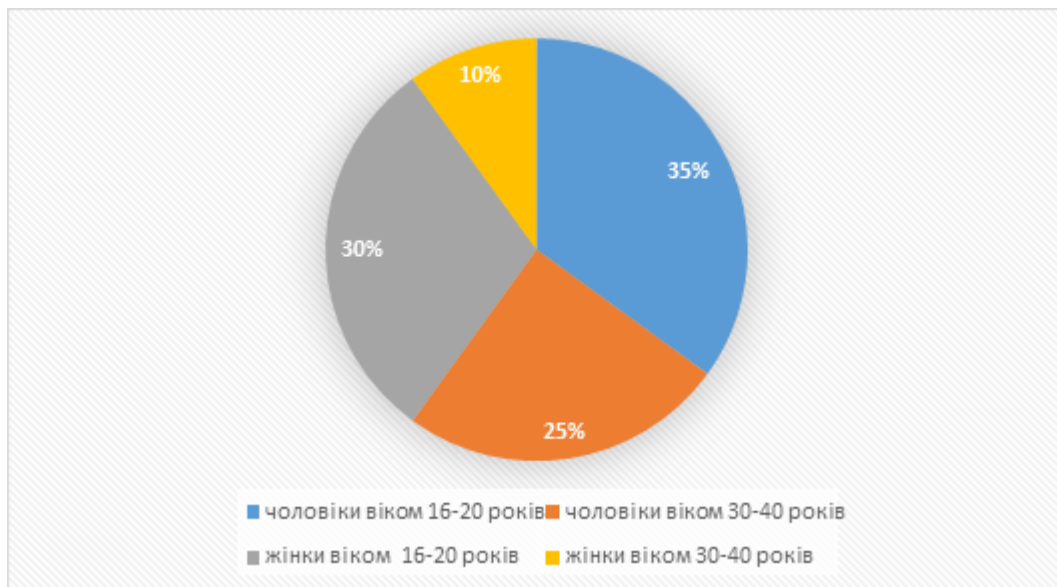
Досліджуючи даний феномен ми також розглянули чат сленг, як ще один підвид сленгу. Дане явище представлене наступними часто вживаними лінгвістичними одиницями, як:

- BFF – best friends forever
- BRB - be right back
- HAND – have a nice day
- HRU – How are you
- IDK – I don't know
- IMHO – in my humble opinion
- LOL – laughing out loud
- MU – Miss you
- OMG – Oh my god
- ROFL – rolling on the floor laughing
- SU – See you
- TMI – too much information
- U – you
- XOXO – kisses and hugs

Також аналіз показав, що молодь використовує чимало сленгових слів та виразів аби замінити наступні лексичні одиниці, наведені нижче:

- Mate, man, pal, chief – друг
- Double-dome –розумник
- Boozed up, honked п'яний
- Crazy cat – псих.
- Fade – погані оцінки в школі
- Blood – відмінна відповідь учня
- Skull – викладач в університеті
- You're a super-strap – Ти, зубрило
- Ratting! – Все чітко
- It's sweet! – Це добре!
- Peace out!/I am out!/Check ya later!/Та-Та! – До побачення!
- Rots of ruck! – Ні пуху, ні пера

Кількісне дослідження функціонування молодіжного англomовного сленгу показує, що чоловіки вживають більше сленгових одиниць в своєму повсякденному мовленні, ніж жінки, що можна проілюструвати наступною діаграмою:



Отже, на основі вищевикладеного матеріалу, ми можемо зробити наступні висновки. Молодіжний англomовний сленг є надзвичайно багатим пластом лексики. Молодь сприймає його надзвичайно швидко, він дає змогу створити неформальну атмосферу у спілкуванні та дати почуття причетності до певної соціальної групи, має високу частотність вживання, різні забарвлення і значну рухливість. Незважаючи на те, яким способом утворене сленгове слово, і чи правильним воно є з граматичної або фонетичної точки зору, для нього завжди характерне особливе емоційного забарвлення та значення. Наше дослідження показує, що сленг вживається різними віковими групами та різними представниками і відіграє важливу роль у сучасній лінгвістиці.

Список використаних джерел:

- 1) Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2014. – 344 с.
- 2) Береговская Н. В. Сленг : формирование и функционирование / Береговская Н. В. // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 2012. – № 3. – 41 с.
- 3) Amari J. Slang Lexicography and the Problem of Defining Slang [Електронний ресурс] / J. Amari – 2010. – Режим доступа: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:fd2d4042-0f65-4037-bfd3-230c6193bc1d>
- 4) Flexner S. B. I hear America talking /An Illustrated treasure of American words and phrases/New York, Van Nostrand, 1976.
- 5) Springfield. Movies and TV scripts [Електронний ресурс] – Режим доступа до ресурсу: https://www.springfieldspringfield.co.uk/episode_scripts.php?tv-show=gossip-girl&season=1.

В. С. Грибан

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.філ.н., доцент Гурин О. В.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ХЕДЖИНГУ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У сфері лінгвістичних досліджень період зміни наукової парадигми припадає на другу половину двадцятого століття. Характерною ознакою нової парадигми, об'єктом дослідження якої є переважно дискурс, вважається відходження від традиційних підходів аналізу мови, що полягають у дослідженні суто абстрактної мовної системи до більш глибокого вивчення мови в соціо-культурному контексті. На сучасному етапі розвитку науки, дискурсологія вважається одним з найпопулярніших напрямів лінгвістики. У наш час, - особлива увага приділяється, насамперед, політичному дискурсу. Хоч достатня кількість науковців займалися висвітленням наявних проблем у даній сфері, проте більшість досліджень пов'язана з поверхневим аналізом дискурсу в цілому. На наш погляд, політичний дискурс містить більш глибокі проблеми та все ще невирішені питання, що варті нашої уваги. Одним з таких частково невирішених питань є використання хеджингу.

У даній статті, обґрунтовано актуальність обраної теми, яка полягає у широкому використанні хеджингу в політичному дискурсі та необхідності деталізованого (структурного) опису даного явища, що є маловивченим.

Зрозуміло, що всі політичні діячі, свідомо або ж несвідомо, використовують мовні засоби хеджингу у своїх промовах та публічних виступах. Очевидно, що в сфері політичної діяльності вміння грамотно висловлювати думки є надзвичайною перевагою. Лише одна помилка чи образливе висловлювання може призвести до краху політичної кар'єри будь-якого політичного діяча чи навіть міжнародного конфлікту. Запобіжним методом є хеджинг, саме в цьому проявляється ефективність його використання. З прагматичної точки зору, хеджинг є одним з найвпливовіших засобів навіювання та уникнення «гострих ситуацій».

Термін «хеджинг» є запозиченим зі сфер економіки та страхування. В галузі економіки, під поняттям «хеджинг» розуміють страхування можливих ризиків, що полягає у захисті від різноманітних несприятливих ситуацій. Щодо лінгвістичної галузі, то сам термін майже не змінив своє значення, а навпаки, набув додаткового забарвлення. Основоположником «хеджингу» прийнято вважати Джорджа Лакоффа [2: 189]. Вчений був не першим, хто почав вивчати дане поняття з точки зору лінгвістики, однак, саме йому належить теорія хеджування, яку вперше запропонував у своїй статті «Hedges: A study in Meaning Criteria and the logic of fuzzy concept». За його теорією до граматичного хеджингу належали наступні слова та конструкції як: *may, could,*

maybe, perhaps, actually, sort of, almost rather, very, I think, actually, can be view as, about, typically etc [2: 201]. Як бачимо, граматичний хеджинг включає в себе модальні дієслова, прислівники, а також деякі дієслова та вирази. Так, цей термін позначає «мовне страхування», що полягає у захисті від радикальних, образливих та агресивних висловлювань на адресу співрозмовника. Політичні діячі завжди з обережністю підходять до вибору мовних одиниць та ретельно обирають стратегії спілкування, тому використання хеджингу в політичній сфері, на наш погляд, є досить цінним. Вживання хеджингу призводить до послаблення сили висловлювання, що, в результаті, набуває риторичного характеру та цілеспрямованого позбавлення категоричності, проявів агресивності, невічливості чи яскраво вираженої емоційності, надаючи можливість мовцю залишатися у відстороненій позиції від самої теми обговорення. Виходячи з наданого визначення, однією з функцій хеджингу є повне або часткове абстрагування мовця від його висловлювання, що понижує рівень категоричності, тим самим знімає відповідальність з автора висловлювання. Також стає зрозумілим, що залежно від вибору риторичної стратегії, одне й те ж висловлювання може звучати по-різному та набувати іншого характеру в залежності від обраної стратегії мовця, його установок, цілей та переконань.

Наступною функцією хеджингу є захист мовця від неправильної інтерпретації його висловлювань та, як результат, ймовірної критики на його адресу. Репліка мовця не репрезентує факт об'єктивної дійсності, а лише виражає власну думку, що є суб'єктивною. У своїй роботі, Джон Ербен називає хеджинг «особливими сигналами мови», що пом'якшують абсолютну істинність будь-якого висловлювання, роблять його більш ввічливим та ненав'язливим, попереджуючи комунікативні невдачі [3: 17]. Виходячи з цього, до хеджингу слід звертатися при необхідності трансформувати висловлювання у пом'якшену форму повідомлення, наділеного долею скептичного настрою та сумнівами, що неможливо інтерпретувати однозначно.

Враховуючи перераховані вище ознаки хеджингу стає зрозуміло, що ефективність його використання у політичному дискурсі тісно пов'язана з явищем маніпулювання. Хеджинг як стратегія впливу – це ще одна функція, про яку пише Е. Волд [5: 61]. Однак, за його словами, хеджинг має більш широке використання і відрізняється від власне маніпулювання тим, що дозволяє не лише впливати на співрозмовника з метою переконання, а також вдаватися до інших засобів невербального спілкування (зміни інтонації, вживання модальних дієслів, лексичних одиниць чи конструкцій, використання алюзій та метафоричних виразів).

Модальні дієслова, лексичні одиниці, конструкції з причинно-наслідковими зв'язками чи навіть речення можуть слугувати засобом вираження хеджингу. Як бачимо, даний метод дозволяє представляти інтереси та цілі держави у безпечній формі, згладжувати конфліктні ситуації. Хеджинг не лише виставляє мовця у вигідному світлі на політичній арені, а також

дозволяє завоювати нових прихильників висунутої концепції, що призводить до виникнення нових союзів між державами [2: 26].

Методи впливу в рамках політичного дискурсу завжди залишаються актуальним питанням для дослідників даної сфери людської діяльності. Хеджинг як один з таких методів цілеспрямованого навіювання, може проявляти себе у різних формах вербального вираження. Явище хеджингу є результатом мисленнєвих процесів у людській свідомості, тому і вплив даний метод здійснює на когнітивному рівні. Як зазначав Ервінг Гоффман процес організації соціального досвіду людини формується за рахунок фреймових сіток, що наповнюються різними категоріями впродовж життя, які у свою чергу, складаються з типових та стереотипних ситуацій, що є основою для сприйняття та розуміння навколишньої дійсності [1: 543].

Маючи знання про стереотипне бачення суспільства важливих соціальних питань та проблем, хеджинг стає надзвичайно потужною зброєю впливу на людську свідомість. Результатом ефективного використання хеджингу є формування нових категорій фреймової сітки у свідомості людини.

Отже, хеджинг як суб'єктивний метод впливу має об'єктивну відображення в реальній дійсності та виступає як перспективний напрямок до успішної комунікативної стратегії політичного дискурсу.

Список використаної літератури

1. Гоффман Е. Аналіз фреймів: есе про організацію повсякденного досвіду. – М.: Ін-т соціології РАН, 2004. – 753с.
2. Осипов Г. А. Хеджування як когнітивно-прагматичний прийом сугесії в політичному дискурсі : автореф. дис. ... канд. філолог. наук: 10.02.19 / Г. А. Осипов; ФГБОУ ВПО Адыгейський державний університет. – Майкоп., 2013. – 26 с.
3. Erben J. Deutsche Syntax. Eine Einfuhrung. Bern ; Frankfurt a/M ; N. Y., 1984.
4. Lakoff G. Hedges : A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts / G. Lakoff // Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. – Chicago : Chicago Press, 1972. – P. 183–228.
5. Vold E. T. Epistemic modality markers in research articles: a cross-linguistic and cross-disciplinary study // International Journal of Applied Linguistics. 2006. 16/1. P. 61–87.

В. М. Денисенко

*Київський національний університет
технологій та дизайну
Науковий керівник:
к.п.н., Назаренко О. В.*

ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS

Донедавна головним критерієм, на який компанії звертали увагу під час пошуку співробітників, була наявність диплома, що свідчив про вузьку професійну спеціалізацію. Програміст мав уміти створювати програми,

журналіст – писати репортажі, а бухгалтер – вести облік. Усе інше вважалося позитивним, але не обов'язковим доповненням [9]. Сьогодні ситуація кардинально змінилася. Сучасні роботодавці розраховують на те, що кандидат матиме десятки різноманітних вмінь: здатність креативно мислити й управляти часом, навички комунікації, нетворкінгу, керування проектами, командоутворення. Без згадки про це сьогодні не обходиться майже жодне оголошення про роботу. Чим вища посада, тим більші вимоги. Величезною кількістю інформації спеціаліст має оволодіти безпосередньо на місці роботи, тому здатність вміти опановувати значну кількість інформації, швидко реагувати на зміни і бути командним гравцем зазвичай стають у пріоритеті. Підготуватися до сучасних вимог майбутній спеціаліст має можливість в навчальному закладі, і тут на перший план виходить не тільки багаж знань, які має отримати той, хто навчається, але і методи, за допомогою яких надають ці знання. Згідно з нашим дослідженням, під час вивчення іноземної мови, можна застосовувати саме ті методи, які сприяють розвитку комунікативних навичок, роботі в команді і аналізу отриманої інформації, а саме - альтернативні і інноваційні методи навчання.

Мета статті полягає в дослідженні альтернативних та інноваційних методів навчання іноземної мови і їх сприяння розвитку soft skills.

Soft skills (англ. Soft skills – «м'які навички» або «універсальні навички») дозволяють бути успішним незалежно від специфіки діяльності і напряму, в якому працює людина. Традиційно їх відносять до числа соціальних навичок і вони включають в себе вміння переконувати та бути лідером, знаходити підхід до людей, вести переговори, робота в команді, особистісний розвиток, вміння керувати власним часом, ерудованість та креативність тощо.

Hard skills (англ. Hard skills – «жорсткі навички» або «спеціальні навички») – технічні навички, пов'язані з діяльністю в певній галузі. Ці навички включають оволодіння певною кваліфікацією, набуття професійних та технічних знань. Ці навички стійкі, доступні для огляду, легко вимірювані та піддаються розкладанню на ряд простих і кінцевих операцій в чітко встановленій послідовності дій або «за шаблоном». Вони входять до переліку вимог, викладених у посадових інструкціях [7].

Ключова різниця в оволодінні «soft skills» і «hard skills» полягає в тому, що «м'яким» навичкам складно навчитися з книжок або просто виконуючи свої функціональні обов'язки. В сучасному світі головне — це інформація, а саме володіння певними знаннями — статичне, адже вони можуть швидко стати неактуальними та застарілими. Набагато важливіше здобути необхідну інформацію в потрібний момент. Відповідь на цю жорстку вимогу ринку праці можуть дати ті люди, які зможуть оволодіти «м'якими» навичками [3].

Ключове, на що звертають увагу роботодавці в першу чергу – це комунікативні вміння. Співробітник з сильними *навичками міжособистісного спілкування* вміє чітко сформулювати свої потреби, свої очікування до команди і оточення. А також уважно вислухати, як інші формулюють свої потреби і очікування. Він так веде переговори з іншими, що у кожного

учасника залишається відчуття, що він був почутий і зрозумілий, і все це було зроблено в поважній та професійній манері. Ще одна риса входить в набір Soft Skills – це *ситуаційна обізнаність*. Це означає, що Ви вмієте відстежувати як розвивається ситуація навколо Вас, знаєте, вмієте і розглядаєте різні способи реагування на неї такими діями, які дадуть найкращий результат для всіх залучених в цю ситуацію.

Іншою важливою рисою Soft Skills є *адаптивність* або *гнучкість*, що виявляється в тому, що Ви можете однаково добре працювати в різних ситуаціях, а також вмієте перемикатися з однієї ситуації на іншу не розчаровуючись і не перестаючи успішно виконувати свої завдання.

Використання на заняттях з іноземної мови альтернативних та інноваційних методів навчання може значно наблизити майбутнього спеціаліста до відповідності цим вимогам. Серед альтернативних методів особливої уваги заслуговують сугестивний метод, драматико-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод. Особливої нашої уваги заслуговують саме

Сугестивний метод (метод навіювання) створений у другій половині ХХ ст. Георгієм Лозановим. Саме його сугестивна, навіююча дія сприяє усуненню психотравмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, некоммунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та "мовного бар'єру" іноземної). Такий вплив, на думку Лозанова, створює сприятливі передумови не тільки для організації іншомовного мовленнєвого спілкування, але і допомагає розкрити резервні можливості учнів щодо запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу [5: 95].

Головні положення сугестивного методу включають створення сприятливих умов для оволодіння учнями усним мовленням шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають в ситуаціях навчання, навчання проходить у двох планах — свідомому та підсвідомому, в яких діють обидві півкулі головного мозку, а це дає оптимальний результат. Мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключити увагу учнів із форми на сам процес спілкування. Активізація матеріалу проходить за допомогою драматизації, ігор, пісень, вправ на запитання-відповіді; при цьому учні виконують різні ролі, широко використовують невербальні засоби комунікації.

Великий інтерес викликає драматико-педагогічна організація навчання (*dramapädagogische Gestaltung des Unterrichts*) іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Основним девізом *драматико-педагогічного навчання* є: ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, руками і ногами. Головна ідея методу — вчителі іноземної мови можуть багато чого запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки. Стрижнем драматико-

педагогічної організації навчання є, як і під час репетиції в театрі, сценічна імпровізація при широкому використанні такого прийому як живі картинки в застиглих, нерухомих позах (Standbild). Гадаємо, такий метод неодмінно сприятиме загальному розвитку особистості, можливості самовираження і подолання певних соціальних побоювань і бар'єрів.

Одним із основних принципів "мовчазного" методу (Silent Way), розробленого Галебом Гатегно (Galeb Gattegno), є підпорядкованість навчання учінню (teaching should be subordinated to learning). Цим визначається "мовчазна" роль учителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих, хто навчається.. Учителю ніби виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні та невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам. Цей метод, на нашу думку, як вище зазначено, сприятиме мовленнєвій активності і самостійності тих, хто навчається. Уміння бути уважним, активним і, водночас, автономним неодмінно знадобиться майбутнім спеціалістам у будь-якій галузі.

До альтернативних методів входить також так званий "груповий метод" (community language learning), запропонований чиказьким професором психології Чарльзом Карреном (Ch. A. Curren). Метод передбачає створення сприятливих умов в групі для висловлювання власної думки кожного з учасників. Як правило, працюючи в групі, у студентів виникає покращення комунікативних навичок, проявляється як командний дух, так і характеристики лідера окремих індивідуумів. Таким чином, створюється умови для індивідуального самовираження всередині групи, вміння працювати в команді, розвивається дух суперництва, який сприяє мотивації студентів до розширення знань для покращення комунікації та словесного закріплення своїх позицій. Даний метод вчить студента активному самостійному пошуку відповіді, що є одним з основних завдань

На думку Ю. В. Бистрова поняття «інноваційні методики викладання» є полікомпонентним, оскільки об'єднує всі ті нові й ефективні способи освітнього процесу (здобуття, передачі й продукування знань), які, власне, сприяють розвитку творчого підходу і особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти. Інноваційний підхід включає інтерактивні методи, форми і прийоми, що найчастіше використовуються в навчальній роботі ВНЗ, слід назвати такі: аналіз помилок, колізій, казусів; аудіовізуальний метод навчання; брейнстормінг («мозковий штурм»); діалог Сократа (сократів діалог); «дерево рішень»; дискусія із запрошенням фахівців; ділова (рольова) гра (студенти перебувають у ролі законодавця, експерта, юрисконсульта, нотаріуса, клієнта, судді, прокурора, адвоката, слідчого); «займи позицію»; коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод аналізу і діагностики ситуації; метод інтерв'ю (інтерв'ювання); метод проектів; проблемний (проблемнопошуковий) метод; публічний виступ; робота в малих групах;

тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) та ін.[1].

Наше дослідження охоплює метод проектів, мозкової атаки, рольової гри. *Метод проектів* був запропонований американським педагогом У. Кілпатріком на початку XX сторіччя. Головною метою цього методу було надання студентам можливості для самостійного отримання знань в процесі вирішення практичних завдань та проблем, які спонукали до пошуку необхідної інформації у різних наукових джерелах. Проекти мають деякі загальні риси: - використання мови в комунікативних ситуаціях, які наближені до реальних умов спілкування; - спонукання студентів до самостійної роботи (індивідуальної або групової); - пошук та вибір теми проекту, яка максимально цікавить учнів, і безпосередньо пов'язана з умовами, в яких проект виконується; - пошук мовного матеріалу, видів завдань та послідовності роботи згідно з темою та метою проекту; - візуальний показ кінцевого результату. Домінантною рисою всіх проектів є їх позитивна мотивація. Але чому проектне навчання є настільки мотивуючим? Це пояснюється трьома причинами. По-перше, проект є індивідуальною роботою. Ті, що навчаються, описують своє життя, свою сім'ю, місто, мрії, свої власні спостереження та дослідження. Іншими словами, їм надається можливість більше розповісти світові про себе. По-друге, проектна робота є дуже активним посередником. Ті, що навчаються, не лише ознайомлюються з лексикою чи вживають її, вони: - збирають інформацію, проводять опитування, інтерв'ю, дослідження, роблять записи. Проектна робота - це навчання через дію. І нарешті, проекти дають повне відчуття чогось досягнутого, можливість виготовляти якийсь продукт. Безперечно, проектна робота неабияк сприяє розширенню потенціала студента, набуттю навичок презентувати свої власні дослідження, можливості ділитися думками і об'єктивно оцінювати інші проектні роботи.

Метод “*мозкової атаки*” (“мозкового штурму”, “брейнстормінгу”, “віднесеної оцінки”) застосовується тоді, коли перед колективом стоїть проблема пошуку нових рішень, нових походів до ситуації. “Мозкова атака” дозволяє істотно збільшити ефективність генерування нових ідей у великій аудиторії. Основне її завдання полягає в тому, щоб за невеликий проміжок часу відшукати ряд рішень однієї проблеми. Метод “мозкового штурму” заохочує студентів пропонувати нові й оригінальні ідеї завдяки забороні на критичні зауваження з боку викладача чи інших членів групи на стадії генерації ідей. На цій стадії увага концентрується тільки на кількості ідей, а не на якості. Після стадії первинної генерації, запропоновані студентами ідеї можна згрупувати, оцінити, відкласти для подальшого вивчення та відібрати ті ідеї, які здаються найбільш ефективними для розв'язання конкретної задачі. Етапи “мозкового штурму”. Метод “мозкового штурму” виявляється успішними та стимулюючим фактором. Його необхідно застосувати у контексті розв'язання проблемних ситуацій. Цей метод надає студентові

впевненості, бо його думка буде почута, проаналізована і сприятиме розв'язанню ситуації.

Рольова гра як діяльність охоплює з'ясування мети, планування, реалізацію мети, а також аналіз результатів, у яких особистість цілком реалізує себе як суб'єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується и добровільністю, можливостями вибору й елементами змагання, задоволення потреби в самоствердженні, самореалізації. Як справедливо зазначає А. Капська рольові ігри є “своєрідним ключем до розвитку творчих умінь студентів, дія яких створює прекрасні умови для саморозкриття особистості, вироблення навичок логічно мислити, діяти словом і ділом. Ігри активізують у кожного учасника потенційні творчі здібності, які можуть виявлятися лише за певних умов [2].

У грі яскраво проявляються особливості мислення та уяви, емоційність, активність, розвиваюча потреба в спілкуванні. Цікава гра підвищує рівень активності студента, і він може вирішити більш складну задачу, ніж на звичайному занятті. Але це не свідчить про те що всі заняття повинні проходити в формі гри. Гра – це тільки один з методів, і вона дає гарні результати тільки у поєднанні з іншими: аудіюванням, бесідами, читанням та іншими.

Гра має велике значення для розвитку особистості. Успіх навчальної гри визначається можливостями учасників, а також віковими особливостями. Навчальна ділова гра має такі функції:

1. Розвиваюча – забезпечує під час навчальної діяльності розвиток творчого потенціалу учнів, їх самостійності в оволодінні методами отримання необхідних знань.

2. Комунікабельна – реалізується через організацію спілкування, регулювання міжособистісних відносин, виникнення механізму саморегуляції поведінки.

3. Активізуюча – передбачає стимулювання пізнавальних процесів, інтересів, потреб.

4. Інформаційна – проявляється у спрямованості змісту гри на соціальні, психологічні та методичні проблеми.

5. Функції інтеграції знань забезпечує міжпредметні зв'язки між курсами загальних об'єктів вивчення [6: 45-67].

Постійне проведення інтерактивних занять сприяє значному покращенню комунікаційних навичок студентів, в результаті чого зникають внутрішні обмеження учня. В процесі спілкування студенти навчаються: спілкуватися з різними людьми, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, приймати участь у дискусіях.

Висновок Альтернативні ті інноваційні методи навчання гарантують набуття soft skills. Ми змогли це простежити під час розгляду зазначених методів. Досвід використання у процесі вивчення іноземної мови альтернативних методів свідчить про те, що за їх допомогою ефективно розв'язується цілий комплекс важливих завдань: активізація процесу

навчання, надання йому творчого характеру; набуття учнями досвіду іншомовного спілкування в контексті реального життя, розвиток пізнавальних мотивів, вдосконалення комунікативних умінь і навичок соціальної взаємодії. Альтернативні методи також сприяють заохоченню індивідуального і колективного прийняття рішень та підвищенню навчальної успішності учнів.[4]

Використання інноваційних методів у навчанні студентів сприяє тому, що вони змушені вирішувати різноманітні проблемні ситуації, які сприяють використанню іноземної мови не лише для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних. Ці методи потребують активності з боку кожного учасника заняття, знімають соціальні й комунікативні бар'єри, сприяють набуттю й формуванню у слухачів не тільки професійних, але й певних особистісних якостей: зібраності, старанності, ініціативності, колективізму, креативності, комунікативності, які безпосередньо відносяться до числа soft skills.

Список використаної літератури

1. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України [Електронний ресурс] / Ю.В. Бистрова // Право та інноваційне суспільство № 1 (4) 2015, 27-33 - Режим доступу: <http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova>
2. Капська А.Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А.Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.
3. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів— один з важливих чинників працевлаштування [Електронний ресурс] / К. О. Коваль // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2015. – № 2 . – с. 162-167. – Режим доступу: http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2089/soft-skills-u-studentiv-15_2_24_strategia.pdf?sequence=1
4. Кушнерик В. Альтернативні методи навчання іноземних мов [Електронний ресурс] / В. Кушнерик // Науковий блог Національний університет. Острозька академія. - Режим доступу: <https://naub.ua.edu.ua/2012/alternatyvni-metody-navchannya-inozemnyh-mov/>
5. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей /Л.С. Панова -К.: Рад. шк., 1989. -143 с.
6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. Посібн. / О. Пометун, Л. Пироженко За ред. О. Пометун – К., 2004. –192 с.
7. Тютюнник А. В. Використання хмарних технологій у освітній діяльності студентів та викладачів. [Електронний ресурс] / А. В. Тютюнник// International scientific conference “Open educational e-environment of modern University” - 2015, ст. 134-143 - Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12869/1/A_Tiutiunnyk_OpenEdu_NDLIO.pdf
8. Циркаль А.Ю. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови [Електронний ресурс] / А.Ю. Циркаль // Науково-практична конференція «Новітні освітні технології» - Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1146>
9. Ясна І. Soft skills: універсальні навички європейського рівня [Електронний ресурс] / І. Ясна. //Studway, 2015 - Режим доступу: <https://studway.com.ua/soft-skills/>

O.Y. Dovbnia

*Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State Pedagogical University
Scientific supervisor
Ph.D., Associate professor T.V. Kibalnikova.*

ORIENTATIONAL CONCEPTUAL METAPHOR IN DONALD TRUMP'S PUBLIC SPEECHES

The idea of conceptual metaphors was first introduced and investigated by George Lakoff and Mark Johnson in their work *Metaphors We Live By* (1980). According to George Lakoff, it is a conventional way of conceptualizing one domain of experience in terms of another (often unconsciously) [3; 4]. The phenomenon of the conceptual metaphor has quickly become a hot topic for linguists, including Rosamund Moon, Judit Baranyiné Kóczy and others.

Political discourse is the sphere, where conceptual metaphors grasp immediate attention of researchers. In order to enrich their discourse and influence the public and/or voters, politicians are widely using metaphors. Our case study specifically focuses on the usage of orientational conceptual metaphors. While many pieces of research focus on structural metaphors, this is the first paper that scrutinizes Donald Trump's political discourse in terms of the presence of orientational metaphors, which determines **the topicality** of the current case study.

The main objective of this case study is to determine the role of the orientational metaphor in realizing Donald Trump's political views. The objective can be reached by solving a set of **tasks**: 1) to select all use cases of orientational metaphors in Donald Trump's public speeches; 2) to analyze their semantics; 3) to determine the level of triteness of spacial metaphorical expressions in D. Trump's political discourse.

The object of the research is the use cases of orientational metaphors in Donald Trump's public speeches. Its **subject** is lexico-semantic peculiarities of orientational metaphor verbalization in Donald Trump's public speeches. **The corpus of experimental material** comprises 14 Trump's public speeches for the period from 2015-2018.

Theoretical framework. Among a great variety of classifications of the conceptual metaphor, the most authoritative is the one worked out by Lakoff and Johnson. They define three major types of conceptual metaphors: **structural, ontological, and orientational**:

1) **structural metaphors** presuppose the realization of one concept with the help of another;

2) **orientational metaphors** are also called "special" metaphors that are generally based on physical and cultural experience;

3) **ontological metaphors** are created by means of personification: with the help of this stylistic device human feelings are attributed to inanimate objects [4].

Rosamund Moon states that there is an overlap between all these three categories in a sense that both structural and orientational metaphors have ontological features. At the same time, ontological metaphors have structured source domain [1].

In consideration of the subject of our research, the second type of metaphor claims our immediate attention. The term “orientational metaphor” was coined by American linguists George Lakoff and Mark Johnson. They came up with this group of metaphors in order to identify different spatial relations and interactions (up-down, front-behind, etc.). The landmark study of George Lakoff and Mark Johnson is partially based on the work of William Nagy who studied up-down spatialization metaphors [4].

Further, the topic was researched by Dr. Rosamund Moon and Murray Knowles in “Introducing Metaphors” [1]. Later, Judit Baranyiné Kóczy in her book “Nature, Metaphor, Culture” also studied orientational (or spatial) metaphors in terms of their role in Hungarian folk songs.

Researcher Tran Van Co tried to explain the origin of orientational metaphors by claiming that all people are limited in space while being limited by our skin from the rest of the world:

“Each of us is contained in limited space by the surface of the body, which is the potentially orientational type of “inside-out”. This orientation makes us imagine other physical objects also limited by the surface. At the same time, we also see them as containers with inner space and separated from the world outside.” [5: 68].

According to G. Lakoff, orientational metaphors are called this way because most of them deal specifically with special orientation (up-down, in-out, front back, on-off, deep-shallow, central-peripheral) [4]. Each orientational metaphor usually discloses one concept of spatial orienting. It is important to emphasize that the particular use case of orientational metaphors is derived from the cultural context. Hence, it is safe to say that metaphors arise both from our cultural and physical experience.

Practical part and results interpretation. In the Anglosphere, orientational metaphors are commonly used in order to indicate different ideological concepts [7]. In particular, it pertains to class relations. The conceptual metaphor **GOOD IS UP, BAD IS DOWN** is one of the most salient examples of such metaphors, which indicate the social hierarchy. For instance, *the lower ranks of life - the lower walks of life*.

“*Lowlife*” is Trump’s most beloved word that is commonly used to refer to a slew of his enemies. According to Merriam-Webster dictionary, it is “*a bad person; a person of low moral character*”. This was the word he addressed to the former White House aide’s tell-all Omarosa after her explosive book that was deemed by many as a smear campaign against the President:

(1) *When you give a crazed, crying **lowlife** a break, and give her a job at the White House, I guess it just didn’t work out* [8].

(2) *I can tell you her lawyer is a **lowlife**, okay?* [9]

(3) *And Maxine Waters, a very **low IQ individual*** [10].

In example #2, Trump resorts to the use of spatial metaphor in order to dismiss a lawyer Michael Avenatti. While example #3 illustrated Trump's attitude to US Representative Maxime Waters who infamously could not tell the difference between Crimea and North Korea.

The **“GOOD IS UP, BAD IS DOWN”** concept is also used to promote Trump's economic populism. Trump also refers to the state of manufacturing jobs as the peak in order to indicate the target for further economic growth:

(4) *At 12.5m, manufacturing employment remains far **below the peak** in the late* [11].

(5) *After years and years of wages stagnation, we are finally seeing **rising wages*** [12].

(6) *Farms have **been on a decline*** [13].

Another peculiar use case of orientational metaphors deals with the **HAPPY IS UP; SAD IS DOWN** concept. This concept goes back to the campaign trails when he would call his then-political opponent Jeb Bush a “low-energy” individual:

(7) *“I think **low-energy** was a brutal statement, right?”* [14].

Low-energy people tend to be more reserved, less enthusiastic and more prone to “quick flashes of temper”. Meanwhile, the expression “high energy” became a staple on Trump's campaign trails with Omarosa using it.

The expressions that may be attributed to the concept of sadness are “going down the drain”, “going down the line”.

(8) *We have people that are selling this country **down the drain*** [15].

(9) *They **went down the line**. Billions of dollars were given and the following day the nuclear program continued* [16].

In these examples, Trump expresses his dissatisfaction with the way the previous administration would handle the country (particularly, it pertains to Iran's nuclear deal). “Happiness, health, life, and control – the things that principally characterize what is good for a person – are all up”, conversely, all things that are principally bad for a person are all ‘down’. The author states that metaphorical expressions that describe different opposing spatial relations are found in nearly all languages [6]:

(10) *You don't back **down*** [17].

(11) *And if she didn't vote that way, the party would **drop** her very easily* [18].

Now, let us consider some more examples of the spatialization that is connected with further progress.

(12) *...far greater -- but for also their support and the critical support that we will all need **going forward*** [19].

(13) ***Straight on**. Strong. We are going to do it* [20].

In examples # 12 and 13, D. Trump describes his determination to fight the great opioid crisis that is plaguing the United States. Z. Kövecses states that “setting priorities straight” is a conventional metaphor where moral character is represented as a movement with a degree of straightness. He also believes that there are metaphorical similarities between natural formations (“big rivers follow a straight course, unstoppable”) and the straight movement [2: 127]. The level of moral goodness directly correlates with the idea of moral goodness. By moving straight

on, Trump describes his commitment to helping American people to fight the opioid crisis.

(14) *We're **lifting up** forgotten communities, creating exciting new opportunities, and helping every American find their path to the American dream* [21].

In the example, *lifting up* is *helping*, Trump emphasizes that the American people have to stay united to tackle any arising problem. At the same time, the President also states that Americans have to stay united in order to gain top positions in the hierarchy. America made a long way from an agricultural society to a tech behemoth. Moving forward is improving, which essentially means that the US has to tackle the ongoing economic crisis in order to achieve its goals.

Conclusion. Whether he is fighting back against his opponents or trying to push the American exceptionalism agenda – Donald Trump effectively integrates the orientational metaphor in his political discourse. He broadly uses the “up-and-down” spatialization along with other concepts. In the above-given examples, the “up-and-down” movements indicate diametrically opposed notions, such as progress and degradation.

Notably, these metaphorical expressions are already fixed in the dictionaries, so we can make a conclusion that orientational metaphors used in D. Trump’s speeches are trite (which essentially means that they are ingrained in people’s everyday speech and easily understood by the audience).

Still, there is a need for deeper observation and analysis of the issue, and more research papers pertaining to the use of orientational metaphors have to be published.

References

1. Knowles Murray Moon Rosamund, *Introducing Metaphor* / Murray Knowles and Rosamund Moon: Psychology Press, 2006. [Electronic source] – Access mode: https://books.google.co.uk/books/about/Introducing_Metaphor.html?id=rbyUpof7X24C
2. Kövecses, Zoltán. *Metaphors of Anger, Pride, and Love*. Amsterdam and Philadelphia / Zoltán Kövecses: John Benjamins, 1986. [Electronic source] – Access mode: https://www.researchgate.net/profile/Zoltan_Koevecses/publication/327895016_Metaphors_of_Anger_Pride_and_Love/links/5babdfc492851ca9ed291942/Metaphors-of-Anger-Pride-and-Love.pdf?origin=publication_detail
3. Lakoff G. *Mark Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think*, Second Edition / George Lakoff / Chicago: The University of Chicago Press, 2009. [Electronic source] – Access mode: https://books.google.com/books?id=R-4YBCYx6YsC&pg=PA3&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q=Conceptual%20metaphor%20&f=false
4. Lakoff, G., & Johnson, M. *Metaphor We Live By* / Lakoff George and Johnson Mark / Chicago: The University of Chicago Press, 1980. [Electronic source] – Access mode: <http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf>
5. Vu Nguyen Ngoc *Structural, Orientational, Ontological Conceptual Metaphors and Implications For Language Teaching* / Nguyen Ngoc Vu: Journal of Science Ho Chi Minh City Open University – No. 3(15) 2015. – P.67-71.
6. Moon R. *Metaphor and Phrasal Verbs* / Dr. Rosamund Moon: The Macmillan Phrasal Verbs Plus dictionary, 2009. [Electronic source] – Access mode: <http://www.macmillandictionaries.com/MED-Magazine/June2005/31-Phrasal-Verbs-Metaphor.htm>
7. Теория концептуальной метафоры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ahmerov.com/book_1051_chapter_8_1.4_Teorija_koneptualnojj_metafory.html
8. <https://edition.cnn.com/2018/08/14/politics/trump-omarosa-attacks/index.html>
9. <https://www.washingtonpost.com/gdpr-consent/?destination=%2fpolitics%2f2018%2f09%2f26%2fpresident-trumps-un-press-conference-annotated%2f%3f>
10. <https://www.usatoday.com/story/news/politics/onpolitics/2018/06/25/maxine-waters-trump-exchange/732505002/>
11. <https://ig.ft.com/trump-state-of-the-union-address-2018/>
12. <https://www.cnbc.com/2018/01/31/pay-gains-under-trumps-best-since-the-great-recession.html>

13. <https://www.tampabay.com/florida-politics/buzz/2018/08/01/heres-a-full-transcript-of-president-trumps-speech-from-his-tampa-rally/>
14. <https://www.kansascity.com/news/local/news-columns-blogs/the-buzz/article55604115.html>
15. <https://edition.cnn.com/2015/06/16/politics/donald-trump-attacks-obama-opponents/index.html>
16. <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/press-conference-president-trump/>
17. <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2018/05/read-president-trumps-us-naval-academy-commencement-address/561206/>
18. <https://www.washingtonpost.com/news/post-politics/wp/2018/03/15/transcript-of-trumps-remarks-at-fundraiser-in-missouri-on-march-14/>
19. <https://www.upi.com/Full-text-President-Donald-Trump-speech-to-United-Nations/1511537892605/>
20. <https://www.townandcountrymag.com/society/politics/a13100237/trump-opioid-crisis-speech-transcript/>
21. <https://www.cnbc.com/2018/01/26/america-first-does-not-mean-america-alone--read-trumps-full-closing-speech-at-davos.html>

Л. В. Дорошенко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Ковальова Т.П.

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІРТУАЛЬНИХ ІМЕН У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ

Розглядається нікнейм як лінгвокультурна одиниця, його роль та функції у сучасному Інтернет-просторі. Аналізується власне термін «нікнейм», його відмінності від частково синонімічних понять.

Ключові слова: Інтернет-простір, користувач, нікнейм, віртуальне ім'я.

У модерному світі не існує жодного предмету чи особи, які б не мали своєї назви. Коли виникає нове явище чи предмет, з'являється також і мовна одиниця, що позначатиме його. Коли народжується людина, вона обов'язково отримує своє власне ім'я. Вивченням сукупності власних імен займається ономастика, яка є окремим розділом мовознавства. До предметів дослідження ономастики належать такі групи власних імен, як: антропоніми, топоніми, зооніми, хрононіми, астроніми, фітоніми тощо. Ономастика вивчає будову, семантику та основні закономірності розвитку власних імен. Оскільки ономастика досліджує сукупність власних назв окремої території, народу, або ж історичного періоду, то ця наука бере до уваги усі обставини появи та розвитку власних назв, як наприклад історичні умови, географічні особливості, етнічний склад населення, а також конкретні ситуації, у яких власне і виникла та, чи інша власна назва.

Мета дослідження – визначити основні функції нікнеймів у німецькомовному Інтернет-просторі, а також виділити основні характеристики нікнейму як лінгвокультурного явища.

У нашій роботі ми спираємося на такий розділ ономастики, як антропоніміка, що вивчає саме власні назви людей, тобто їх імена. Також до антропонімів відносяться і патроніми (імена по-батькові), псевдоніми, нікнейми, криптоніми тощо. Вивченням антропонімів займалося досить багато дослідників, серед них Є.Отін, М. Горбаневський, С. Співак, А. Суськова, Л. Успенський та багато інших. Не дивлячись на те, що ці дослідники розглядали антропоніміку із різних підходів, наприклад лексикографічного, психолінгвістичного, прагматичного, семантичного та інших, ця наука залишається предметом уваги багатьох сучасних досліджень.

Із стрімким розвитком інформаційних технологій із появою великої кількості інтернет-користувачів, великої популярності набирають псевдоніми (нікнейми), що є своєрідним аналогом власного імені людини. Нікнейм – це новий тип антропонімів, котрі впродовж останнього десятиліття стали невід’ємною частиною комунікації у мережі. Власні імена зазнали такої трансформації саме тому, що інтернет-простір, а також спеціальні мережі, створили особливий мікросоціум, де багато людей отримали можливість презентувати себе по-новому, з іншого боку. Щоб зробити акцент на чомусь, користувачі світової павутини послуговуються саме нікнеймами. Проаналізувавши різні дослідження на цю тему, можна зробити висновок, що нікнейм – це штучна одиниця номінації, яка створюється особистістю для позначення та презентації себе в інтернет-просторі. Семантика нікнеймів є досить складною, проте ці одиниці завжди несуть в собі певну інформацію. У них можуть бути зашифровані різноманітні дані про користувача, як наприклад професія, стать, вік, хобі, певні риси характеру людини, характеристики її зовнішності, уподобання, інтереси тощо [2].

Досить багато дослідників акцентують увагу на тому, що термін «нікнейм» є подібним до «псевдоніму». Для того, щоб краще зрозуміти семантичну природу цих двох термінів, звертаємося до класифікації псевдонімів, запропонованої В. Г. Дмитрієвим, за основу якої дослідник взяв семантичне творення псевдонімів. Дана класифікація передбачає їх розподілення на наступні групи: героніми – коли прізвище якогось літературного героя, або ж міфологічної істоти береться як псевдонім, зооніми – якщо присутня назва тварини тощо. У ході нашого дослідження було виявлено, що значна частина нікнеймів користувачів інтернету не належить до жодної із цих груп, адже незрозумілі усім іншим користувачам та потребують пояснення користувачів, які їх обрали. Це ще раз підкреслює те, що слід розмежовувати поняття «псевдонім» та «нікнейм» [3].

Звернемося до тлумачення терміну «нікнейм». Нікнейм (англ. *nickname*) – це ім’я, яке додається, або ж заміняє власне ім’я людини; близька форма власного

імені. У англomовному середовищі нікнейми у свою чергу поділяються на групи. Такий самий поділ існує також і в німецькій мові. Частковими синонімами «нікнейму» виступають такі одиниці: Kosename, Neckname, Schimpfname, Spottname, Sobriquet. Щодо інтернет-комунікації, то в науковому обігу на позначення нікнейма зафіксовано такі синонімічні одиниці: юзеронім, або юзернейм, ім'я-маска, віртуальне ім'я, замасковане ім'я, інтернет-ім'я, нік, інтернет-псевдонім, віртуальне прізвище, псевдо тощо. Сьогодні нік – це одна із обов'язкових умов розпочати віртуальне спілкування. Більшість сайтів та соціальних мереж пропонують своїм користувачам альтернативу: вказати своє справжнє ім'я та прізвище, або ж підписатися вигаданим нікнеймом. Одні користувачі послуговуються ніками для маскуваннн, щоб приховати справжнє ім'я інтернет-користувача, іноді ж люди використовують ціленаправлено для містифікації інтернет-аудиторії. З іншого боку, існують також користувачі, котрі не мають на меті маскуваннн, а хочуть лише замінити немилозвучне ім'я більш благозвучним ніком [1, 4].

Головна функція віртуальних імен – виділити та репрезентувати учасника дискусії. На початку спілкування у віртуальному світі особа ідентифікується в референціальній зоні. Проте, референція в інтернет-просторі є миттєвим явищем і потрібна лише на початковому етапі спілкування. У подальшій комунікації користувач вже не реферується. Для віртуального світу не важлива особистість, значення має лише те, що написано, тобто сам текст, де і міститься власне уявлення про референцію. Нікнейми не потребують прямої референції. Це ще одна ознака, яка відрізняє їх від прізвищ та псевдонімів, адже останні існують у моменти їх набуття, при зверненнях та референції. Реальна людина залишається сама собою з характерними для неї внутрішніми та зовнішніми рисами навіть маючи прізвище. Віртуальна особа – це лише образ, уявлення про певного персонажа, котре з'являється при спілкуванні з ним, а отже, й зникає, коли спілкування закінчується. Мовна поведінка в інтернет-просторі у певний момент є обличчям віртуальних співрозмовників. Існують також і користувачі, котрі виявляють бажання бути зовсім неререферованими. Вони обирають для самономінації нікнейми окремих типів. До них належать такі, що складаються з однієї букви «r», «F», або багаторазового повторення однакової літери, наприклад «kkkk», «AAAA», у вигляді випадкового набору цифр «12345», «098766», або ж літер «qwerty», «lkjh». Багато користувачів мають на меті навмисно знеособити себе такими нікнеймами, як «somebody», або акцентувати увагу на своєму небажанні залишатися таємницею для співрозмовників: «misterX», «Interdite M6» тощо. Не дивлячись на вище перераховані характеристики, переважна більшість віртуальних імен використовуються для встановлення контакту з іншими

інтернет-користувачами. Аналізуючи попередні дослідження, ми зробили висновок, що більшість віртуальних користувачів обирають для себе нікі, котрі провокують позитивне відношення до своєї особистості, адже це дає більше шансів краще інтегруватися до інтернет спільноти. Можна стверджувати, що нікнейм відіграє важливу роль в адаптації користувача у віртуальному соціумі [3,4].

Нікнейми зазвичай розділяють на дві великі групи: криптоніми – ті, під якими приховується справжнє ім'я та прізвище користувача, та ті, які впливають із парадигми особистого світу суб'єкта. На наш погляд, в умовах Інтернет-простору також можна говорити про прагнення віртуальної особи до входження або створення в певному значенні суспільства. Реєструючись на якому-небудь сайті, вступаючи в комунікацію, людина орієнтується на співрозмовника – реального або такого, що мається на увазі – людина хоче висловитися, знайти однодумців, тих, хто розділяє її інтереси. В якійсь мірі мова може йти про існування груп та підгруп у віртуальному світі. Деякі учасники обирають собі нік залежно від тематики форуму. Подібними ніками учасники вказують на свою приналежність до певної групи, бажання «бути як інші» в цьому суспільстві. Це доводить існування віртуальних півтовариств. Тобто стосовно прізвищ і в деякій мірі стосовно ніків можна казати, що ці класи імен виступають одночасно і символом виокремлення групи з колективу, і символом об'єднання представників всередині цієї групи [1, 4].

Серед віртуальних імен також можна знайти такі, що апелюють до актуального культурного знання. Номінація в даному випадку здійснюється з розрахунку на «діалогічність», відгук на загальновідому інформацію. Наприклад: Silent_Hill (назва фільму), DonaldDuck. Представляючи свій імідж через відомий образ, учасник викликає типові культурні асоціації, створюючи оцінний та емоційно-експресивний заряд. Наприклад, Napoleon – «видатний», «неординарний», такий, що «прославився», «пихатий». Таким чином, проаналізований вище матеріал дозволив виявити наступні функції ніків:

1. Номінативна: нова система взаємин людей потребувала створення нового антропонімічного класу, оскільки жоден предмет або особа не можуть існувати без імені.

2. Комунікативна (повідомлення репрезентація): нік призначений для організації специфічної форми спілкування. Важливою особливістю віртуального імені є те, що воно орієнтовано як на того, хто говорить (самопрезентація), так і на одержувача (реципієнта) з метою справити бажане враження.

3. Ідентифікуюча: дана функція виявляється особливо важливою в віртуальній комунікації, оскільки в просторі одного сайту не може бути

користувачів з абсолютно однаковими іменами. З одного боку, нік призначений для приховання офіційного імені, збереження таємниці особи, з іншої – направлений на саморозкриття, самопозначення особи в умовах Інтернет-комунікації.

4. Акумулятивна: дана функція має на увазі накопичення культурного знання та інформації щодо соціально прийнятих норм, характерних для групи, в межах якої функціонують віртуальні імена [2].

Спираючись на увесь проаналізований матеріал, можна зробити висновок, що нікнейм – це сучасний вид найменування особистості. По-перше, нікнейм відіграє роль апелятиву. По-друге – це новий лінгвістичний феномен, один з основних засобів саморепрезентації мовної особистості. По-третє, нікнейм є універсальною категорією найменування людини, основні ознаки якої є подібними в усіх мовах. Нік виступає також як виразник лінгвокультурологічної та прагматичної інформації.

Список використаної літератури

1. Crystal D. Language and the Internet / D. Crystal // Cambridge University Press, 2004. — 272 p.
2. Аникина, Т. В. Имя собственное в Интернет-коммуникации / Т. В. Аникина // Изв. Урал. гос.ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – Т. 75. – № 2. – С. 71–76
3. Сазонова Є. О. Антропонім в Інтернет-комунікації (на матеріалі української, англійської та італійської мов): дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.15 / Євгенія Олександрівна Сазонова. — Донецьк, 2013. — 190 с.
4. Селіванова, О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. — Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

В. О. Дуплійчук

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник

к.ф.н., доц. Соловійова Л. Ф.

ТЕКСТ ІНТЕРВ'Ю НА ТЛІ МЕДІА-ДИСКУРСУ

У фокусі дослідження знаходиться текст інтерв'ю у сучасному медіа-дискурсі.

В наш час засоби масової інформації мають значний вплив на суспільну свідомість, адже великий обсяг інформації люди отримують з газет, журналів, телепередач та ток-шоу. ЗМІ є доступними для кожного, вони висвітлюють найрізноманітніші аспекти сучасного життя, починаючи з щоденних побутових ситуацій і закінчуючи визначними науковими відкриттями у різноманітних сферах. До того ж, завдяки ЗМІ відбувається передача інформації від комунікатора до реципієнта, завдяки чому формуються певні

настрої та ставлення до отриманих даних. Сучасне суспільство володіє максимально зручним та оперативним способом отримувати інформацію щодо безлічі сфер діяльності, аналізувати її та виражати власні погляди. Вищеперераховані фактори і визначають **актуальність** даного дослідження.

Метою дослідження є лінгвістично-культурологічна характеристика інтерв'ю як одного з найефективніших засобів побудови інформаційно-аналітичних текстів масової інформації.

Предметом дослідження є жанр інтерв'ю як невід'ємна складова процесу передачі інформації про навколишню дійсність. Головною задачею даного жанру є задоволення потреб суспільства в систематичному засвоєнні маркованого фактом актуального соціального контексту, зображення актуальної соціальної реальності, отримання, обробка і передача інформації широкій аудиторії, забезпечення масового, впорядкованого, регулярно-періодичного розповсюдження соціально значимої інформації [2: 55].

Об'єктом дослідження є текст інтерв'ю у контексті сучасного медіа-дискурсу.

Сучасний етап розвитку лінгвістики характеризується сталим інтересом до тексту інтерв'ю як одиниці медіа-дискурсу. Дискурсивний ракурс сучасних досліджень масової комунікації є результатом методологічних трансформацій, характерних для комплексу сучасних соціальногуманітарних наук. Дослідженню різних аспектів мас-медійного дискурсу як в вітчизняній, так і зарубіжній лінгвістиці присвячені дослідження В.Дем'янкова, М.Житарюка, Л.Кудрявцевої, Л.Дядечко, О.Дорофєєвої, С.Потапенка, Г.Манаєнко, О.Чередниченка, Л.Черепанової, О.Кубрякової, Ю.Зацного та багато інших.

Дискурс – це тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників. Це синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування. Дискурс має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [7: 180].

У 1980-ті роки видатний вчений У. Манн досліджував проблему опису глобальної та локальної зв'язності дискурсу, котра вимагала єдиного усталеного підходу. Його теорія була заснована на припущенні про те, що будь-яка одиниця дискурсу пов'язана хоча б з однією іншою одиницею даного дискурсу у вигляді певного осмисленого зв'язку [11: 249]. Дана теорія отримала назву «теорія риторичної структури» та стала поштовхом до багатьох подальших досліджень дискурсу.

В лінгвістиці існує декілька типів дискурсу. Серед них виділяють раціональний дискурс, що є носієм різних типів інформації (раціоналізму, духовної віри, світобачення, поривань тощо), соціологічний, політологічний, філологічний та інші.

Видатний мовознавець В. І. Карасик виділяє наступні типи дискурсу: політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, військовий, педагогічний, релігійний, містичний, медичний, діловий, рекламний, спортивний, науковий, сценічний і масово-інформаційний, зауважуючи, що цей список можна змінити або розширити, оскільки суспільні інститути суттєво відрізняються один від одного та не можуть розглядатися як однорідні явища. [5: 270].

Медіа-дискурс - це поняття, що має декілька визначень. Одним з них є наступне: медіа-дискурс – це специфічний тип мовно-мисленнєвої діяльності, яка характерна виключно для інформаційного поля мас-медіа [3: 89].

Медіа-дискурсу як вид дискурсу реалізується в межах масової комунікації, що продукується ЗМІ. Для своєї реалізації медіа-дискурс допускає наявність відносно сталого набору практик виробництва, трансляції і інтерпретації масової інформації [3: 91].

Видатний нідерландський лінгвіст Т.А. ван Дейк зазначає, що медійний дискурс слід розглядати як особливий вид мовного використання особливого типу текстів в соціокультурному діяльнісному аспекті [10: 165], тим самим підкреслюючи, що динамічність і сучасність є важливими рисами медійного дискурсу.

Головним принципом масмедійного дискурсу є орієнтація на адресата. Тому під час його здійснення адресанту необхідно враховувати велику кількість складових статусу адресата (віковий, гендерний, професійний, соціальний, культурний та інші фактори), що допоможуть специфікувати і доповнити поняття «фактор адресата». Деякі ЗМІ орієнтуються на конкретного адресата, його картину світу і мовну свідомість. Таким чином аудиторія об'єднується однаковими очікуваннями по відношенню до форми і змісту комунікативних дій [7: 209].

Медіа-дискурс характеризується конвертацією певного потоку інформації в смисли, перекладом знання з одного рівня на інший або ж створенням особливого знання, котре стосується лише медійної дійсності. Через те, що медіа-дискурс – це діяльність, яку неможливо здійснити без участі суб'єктів масової комунікації, він обов'язково повинен бути вмотивований конкретною метою. Виходячи з поставленої мети, медіа-дискурс набуває специфічного змісту з конкретно сформованими цілями. Так, серед можливих цілей медіа-дискурсу можна зазначити опис-пояснення, регулювання та часткову зміну уявлення адресатів про навколишню дійсність, вплив на свідомість та світогляд адресатів, аналіз та оцінку дійсності, прогнозування ймовірних наслідків певних соціальних, політичних, економічних ситуацій, поточну оцінку та прогнозування положення справ у майбутньому.

Присутність різноманітних цілей в медіа-дискурсі доводить те, що він є модальним по відношенню до певних предметних областей. Тобто медіа-дискурс не тільки доносить до адресата ту чи іншу інформацію, а ще описує, пояснює, інтерпретує її, а також оцінює стан речей чи подій, і, як наслідок, він сприймається як реальний предмет, стосовно котрого в учасників медіа-

дискурсу з'являються питання, власні оцінки та погляди, а також раціональні судження [1].

Таким чином, медіа-дискурс орієнтується насамперед на суспільство, через це до його характерних ознак можна віднести активне використання оцінювальної лексики, яка нашоує адресата на певні висновки; соціально закріплені мовні засоби; суспільно-політичну термінологію тощо.

У 21 столітті масову комунікацію можна реалізувати в усній та письмовій сферах. Радіо, телебачення, кіно та преса мають неабиякий вплив на формування світогляду адресата, а також на його оцінку дійсності. Спільним для обох вищевказаних сфер є **текст** як одиниця комунікативного процесу.

Текст зазвичай має на меті досягти максимального впливу на реципієнта; він тлумачиться не лише як лінгвостилістична категорія, а як культурне явище, обумовлене різноманітними соціально-психологічними факторами. Смыслу текст набуває виключно в процесі комунікації, тобто тоді, коли його сприймає та аналізує реципієнт.

Досліджуючи питання медіа-дискурсу неможливо не зосередити увагу на такій інформаційно-аналітичній жанровій моделі сучасної мовної комунікації як **інтерв'ю**. Голанова О. І. дає наступні визначення інтерв'ю:

1. Розмова журналіста з політичним, громадським або іншим діячем з актуальних питань, призначена для опублікування у пресі, передачі по радіо, телебаченню (жанр публіцистики).

2. Запитання за спеціально підготовленою програмою, які ставляться до представників певної соціальної групи [2: 63].

Згідно до загальноприйнятої класифікації, тексти поділяються на монологічні та діалогічні, тому серед найпоширеніших структурно-формальних типів інтерв'ю слід назвати інтерв'ю-монолог та інтерв'ю-діалог.

Інтерв'ю-монолог – це вид інтерв'ю, котрий здійснюється у вигляді розгорнутої відповіді мовця на запитання кореспондента [8]. За своїм характером даний матеріал є подібним до статті. Також сюди можна віднести короткі змістовні повідомлення представників офіційних установ, політиків тощо.

Інтерв'ю-діалог – це передача змісту усієї розмови у формі запитань та відповідей. Його характерною ознакою є те, що кожне наступне питання повинно бути логічно пов'язане з попередньою відповіддю мовця, внаслідок чого формується логічний сюжетний ланцюжок, який має на меті висвітлити ту чи іншу проблему, зацентувати увагу на існуючому питанні, котре потребує розгляду чи порушити нову актуальну проблему. До особливостей інтерв'ю-діалогу відносять лаконічність та чіткість запитань, а також змістовність та логічне розгорнуте обґрунтування відповідей.

Також розрізняють варіант інтерв'ю, під час якого в розмові приймають участь два або більше учасників, котрі діляться один з одним своїми поглядами стосовно порушених проблем. Такі дискусії, зазвичай, характеризуються невимушеною дружньою атмосферою та розмовним варіантом спілкування.

Висновки. Дискурс - це мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія та компонент, який бере участь у взаємовідносинах людей та в механізмах їх свідомості (когнітивних процесах). Вагомий вклад у вивчення дискурсу зробили вчені С. Потапенко, Л. Дядечко та В. Карасик, котрий класифікував типи дискурсу та зосередив особливу увагу на масово-інформаційному типі дискурсу. Медіа-дискурс – вид дискурсу, котрий здійснюється в межах інформаційного поля мас-медіа. Він має на меті описати, пояснити, конкретизувати та проаналізувати явища навколишньої дійсності.

Важливе місце в медіа-дискурсі 21 століття посідає інтерв'ю – завершений у змістовому плані текст, у якому поєднані «ідейно змонтовані» блоки «запитань-відповідей», завдяки яким відбувається передача інформації від комунікатора до реципієнта, що спричиняє появу системи відповідних композиційних та вербальних ресурсів, які залучаються в контекст твору відповідно до комунікативних потреб і особливостей мовленнєвої ситуації (мета, завдання інтерв'ю, співрозмовника тощо). У жанровому плані інтерв'ю диференціює на ряд структурно-тематичних різновидів і субжанрових типів, що на даному етапі є надзвичайно актуальною проблемою у сучасній лінгвостилістиці.

Таким чином, інтерв'ю черпає можливості для подальшого жанротворення не лише із суміжних сфер – соціології, психології, реклами, воно є активним учасником взаємодіючих процесів усередині жанрової системи ЗМІ, а тексти інтерв'ю заслуговують значної уваги сучасних лінгвістів.

Список використаної літератури

1. Бузаров В. Изучение диалогической коммуникации – основная задача коммуникативной грамматики // Вестник Московского университета. – Серия 9. – Филология. – 2002. – № 1. – С. 148;
2. Голанова Е. И. Устный публичный диалог: жанр интервью / Е. И. Голанова // Русский язык конца XX столетия. – М., 2000. – С. 52–98.
3. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов. Опыт исследования современной английской медиаречи / Т.Г. Добросклонская. – М.: УРСС Эдиториал, 2005. – 288 с.
4. Зильберт Б.А. Социо-психолингвистическое исследование текстов радио, ТВ и газеты / Б.А. Зильберт. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1986. – 211 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Карасик В.И. – Волгоград, 2002. – 477 с.
6. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту: Навч. посіб. - НОВА ФІЛОЛОГІЯ № 38 2010 110 2-ге вид., перероб. і доп.-К.: Знання, 2008.-423 с
7. Макаров М. Л. Основы теории дискурса: учебное пособие. – М., 2003. – 354 с.
8. Тертычный А. Жанры периодической печати//Учебное пособие. – М., 2000.– С.156;
9. Тирон І. В. Особливості структурно-семантичної організації медійного дискурсу. – Нова Філологія № 38. – С. 105;
10. Dijk van T.A. News Schemata. Studying writing: Linguistic Approaches. Beverly Hills. CA:Sage.-1986.-155-186 p.
11. Mann W.C., Thompson S.A. Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. 1988.- 243-281 p.

І.В. Дюрягіна

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Жуковська В.В.

ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ЯК ЗАСОБУ СТВОРЕННЯ КОМІЧНИХ СИТУАЦІЙ У ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВАХ БАРАКА ОБАМИ

Мова і суспільство - це безупинна діалогічна єдність, і всі події, що відбуваються в суспільстві, знаходять своє відображення в мові. Мова політики існує для того, щоб виразити професійні думки державних діячів.

Промова, як один з засобів комунікації та передачі інформації, мала важливе значення як в минулому, так і в наші дні, завдяки своїй унікальності серед інших видів спілкування та сильному впливу на аудиторію. Саме політики використовують промови для переконання цільової аудиторії та досягнення своїх політичних цілей. Сучасний політичний дискурс - явище складне і різноманітне, що піддається постійним змінам. З одного боку, основна його мета – це вплив на свідомість і настрої суспільства, нав'язування обраної політиком точки зору. Промови політиків, як правило, відрізняються експресивним характером, емоційністю. Як правильно відмічає В.І. Шаховський, "... народу важливий не стільки сенс сказаного, скільки емоції, що з'явилися в наслідок цього...маніпулювання суспільною свідомістю влада здійснює за допомогою мови» [3: 265]. Оскільки часто політичний дискурс здійснюється на тлі вкрай нервової напруженості, в емоційно стресовому стані, він комбінує в собі безліч експресивних одиниць. Це дешевий та ефективний спосіб отримання підтримки. З іншого боку, все більшого поширення набуває тенденція «загравання» політиків з аудиторією, їх мова стає надмірно простою. Сьогодні, багато політичних дебатів втрачають офіційність і серйозність, набуваючи вигляду ток-шоу, багатого провокаційними жартами з використанням ненормативної лексики. Деякі політичні діячі надовго затримуються на політичній арені саме завдяки вмінню веселити оточуючих і шокувати їх своєю вербальною і невербальною поведінкою. Звідси випливає мета запропонованого дослідження – проаналізувати особливості впливу гумор у політичних промовх Барака Обами. Загальновідомо, що вміння дотепно вести політичний діалог чи монолог – невід'ємна якість справжнього лідера. Умілі політичні оратори використовують жарти, гумор, іронію, сатиру не лише для утримання уваги аудиторії, а й для того, щоб дискредитувати своїх політичних супротивників, інколи, щоб уникнути обговорення небажаних тем.

Барак Хусейн Обама, 44-й президент Сполучених Штатів Америки, одразу ж привернув увагу за навички формулювання та презентації промов, що

зосереджували на собі увагу публіки та ЗМІ. Б. Обама вирізняється здоровим почуттям гумору, що вдало демонструє у своїх промовах, створюючи різноманітні комічні ситуації.

Політичні журналісти часто намагаються запросити для інтерв'ю саме таких гостей, чекаючи чергового виступу для розваги публіки. Можливо, саме тому створення комічних ситуацій займає значне місце в політичному дискурсі.

Предметом дослідження є фразеологічні одиниці англійської мови, що реалізують комічний ефект в політичному тексті. Зазначимо, що в лінгвістиці не існує єдиного визначення фразеологізму. Це обумовлено тим, що різні лінгвісти виділяють різні конститутивні ознаки фразеологічних одиниць. Ми, в свою чергу вважаємо, що під фразеологізмом слід розуміти стійке непередикативне і передикативне поєднання слів, яке характеризується такими найважливішими конститутивними ознаками як семантична цілісність (неподільність) компонентів фразеологізму (значення фразеологічної одиниці не може бути витлумачене на основі значень тих слів, які входять до неї); стабільність компонентного складу, усталеність порядку слів, автоматичність відтворення фразеологізму в мовленні, кілька компонентний склад (наявність не менше 2 повнозначних слів), можуть вступати в синонімічні та антонімічні відношення, характеризуються образністю та метафоричністю [1]. Ми вважаємо науково-обґрунтованим включення у фразеологічний фонд прислів'їв, приказок, крилатих виразів, афоризмів і сентенцій, оскільки вони представляють собою фразеологічні структури, які мають всі названі ознаки.

На початку політичних промов нерідко можна спостерігати створення комічної ситуації. Безперечно, вона є дієвою саме для того, щоб зменшити напруження глядачів, одразу привернути увагу та налаштувати на свій лад. Цим принципом часто користується і Барак Обама. У своїй промові 2007 року «Official Announcement of Candidacy for US President» бачимо приклад використання гумору на початку: *«Hello Springfield! ...Look at all of you. Look at all of you. Goodness. Thank you so much. Thank you so much. Giving all praise and honor to God for bringing us here today. Thank you so much. I am – I am so grateful to see all of you. You guys are still cheering back there? Let me – Let me begin by saying thanks to all you who've traveled, from far and wide, to brave the cold today. I know it's a little chilly but I'm fired up»* [4] – Обама використовує прийом повторення, тим самим створюючи невимущену атмосферу та налаштовує публіку на позитив. Б. Обама продовжує підтримувати гумористичний початок, використовуючи запитання *«You guys are still cheering back there?»*, тим самим ще більш підтримуючи публіку. *«to brave the cold today. I know it's a little chilly but I'm fired up»*, – комічна ситуація створення завдяки використанню фразеологізмів (*to brave the cold*, *to be fired up*) та антитези – не дивлячись на холод, мовець є *«fired up»*. В описаній ситуації Обама показує свою прихильність та повагу до публіки, водночас порівнюючи себе з ними.

Іншим прикладом використання фразеологізмів є наступний: намагаючись обеззброїти ЗМІ, які звинувачували Мішель Обаму в тому, що та носить сукні

без рукавів, Б. Обама дав критичний коментар, зазначивши що перша леді має право на певні вольності: *“No matter which party you belong to we can all agree that Michelle has the right to bare arms”*. *To have the right to bare arms*, фразеологізм в дослівному перекладі означає “мати право оголити руки”. Однак натяк президента був на образне значення цього вислову – “мати право володіти зброєю” [2: 61]. Використання зазначеної ідіоми демонструє типовий лексичний засіб створення комічного, а саме зміну значення слова.

Барак Обама використовує велику кількість жартів, коли говорить про Берні Сандерса та його кампанію: *«Bernie, you look like a million bucks. Or, to put in terms you'll understand, you look like 37,000 donations of \$27 each»* [6]. У прикладі був використаний фразеологізм, який вживається у буквальному сенсі, що створює комічний ефект. Гумор полягає в спонсорстві кампанії Берні Сандерса за рахунок громадян, що зважилися пожертвувати в середньому по 27 доларів для просування Сандерса як кандидата на пост президента. Фразеологізм *look like a million bucks* передається буквально - виглядаєш як мільйон доларів. Іншим фразеологізмом – *to put in terms you'll understand* – Обама ще більше конкретизує ситуацію, що склалася. *«Bernie's slogan has helped his campaign catch fire among young people. “Feel the Bern.” Feel the Bern – it's a good slogan. Hillary's slogan has not had the same effect»* [6]. У цьому прикладі комічна ситуація склалася навколо гри слів Bern (омофон до слова “burn”) та імені Bernie. І знову ж таки, спостерігаємо використання фразеологізму *«catch fire among young people»* – за допомогою якого, Обама іронізує слоган кампанії Берні Сандерса. Більш того, є присутнім порівняння зі слоганом кампанії Хіларі Клінтон у такому ж іронічному настрої.

Іншим прийомом створення комічних ситуацій, який можна спостерігати у промовах Барака Обами є самоіронія. *«In just six short months, I will be officially a lame duck...»* [6]. У фразеологізмі *I will be officially a lame duck* – я стану повним невдахою, міститься гра слів, перше значення – невдаха, друге значення – президент, що перебуває на останньому терміні свого посту. Таким же чином, Барак Обама відреагував на визнання Дональдом Трампом, що Обама був народжений у США. *«There's an extra spring in my step tonight. I don't know about you guys, but I am so relieved that the whole birther thing is over. I mean, ISIL, North Korea, poverty, climate change, none of those things weighed on my mind like the validity of my birth certificate»* [6]. Адже протягом п'яти років, в Сполучених Штатах Америки панувала так звана теорія змови, під назвою «Birther». Цим терміном називалися люди, які не вірили в те, що Б. Обама був народжений в США та міг законно стати президентом. Фразеологізмом *«things weighed on my mind»*, Обама жартуючи вказує на «важливість» цього питання та на безглуздість його обговорення зі сторони Дональда Трампа і виборців.

Як можна бачити, Барак Обама часто глузує не лише над собою, але і над своїми противниками. Наприклад: *«Which brings me to another thing that's changed in this new, warmer, fuzzier White House, and that's my relationship with*

Hillary. You know, we had been rivals during the campaign, but these days we could not be closer. In fact, the second she got back from Mexico she pulled into a hug and gave me a big kiss. Told me I'd better get down there myself. Which I really appreciated. I mean, it was – it was nice» [5], – у наведеному прикладі глузуючи над своїми стосунками з Хіларі Клінтон, Б. Обама використовує чергові фразеологізми «*she pulled into a hug and gave me a big kiss*», щоб вказати на нетипову поведінку Х. Клінтон, змушуючи публіку сміятись.

У наступному прикладі «*And then just the other day, my dear friend, Hillary Clinton, pulled me aside and she gave me a pep talk. She said, despite the numbers, she said, "Don't worry, Barack, you're likeable enough." Which made me feel better»* [7], – фразеологізм «*she gave me a pep talk*» показує абсурдність та відсутність потреби у настановах від Хіларі Клінтон. Більш того, Обама цитує Х. Клінтон, щоб ще більше конкретизувати ситуацію, що склалася. Виразом «*which made me feel better*» мовець, іронізуючи, зображує своє нейтральне ставлення до думок Клінтон на свій рахунок.

Гумор є дуже важливим інструментом боротьби за владу і налагодження взаємовідносин в політиці, особливо під час безперервного розвитку телекомунікацій, ЗМІ і суспільства в цілому. На Заході феномен політичного гумору вже давно став обов'язковим компонентом політичної програми, а з недавніх пір, він ставав більш популярним і у вітчизняному політичному просторі. Гумор, що створюється людьми, які залучені в політичну діяльність, є одним із засобів, що дозволяють наблизити представника влади до простого народу, зробити політичного діяча більш доступним, а його мову ясною і приємною. Однак потрібно зазначити, що будь-який гумор, який вживається в мові представників різних культур, має свої особливості. Під час дослідження ми вивчали питання про те, яким чином проявляється гумор в політиці Барака Обами і як варто його інтерпретувати в лінгвістичному аспекті.

У роботі було проаналізовано застосування фразеологізмів задля створення комічного ефекту. Підсумовуючи усі описані вище випадки, можна виокремити наступні функції використання гумору Бараком Обамою:

- комунікативна функція – сприяння нормалізації атмосфери спілкування, наближення до своїх глядачів та їх налаштування на позитивне спілкування;
- функція насмішки та нападу – гумор сприяє боротьбі з політичними противниками та їх прихованій чи відкритій негативній характеристиці;
- функція захисту – попередження можливих «незручних» запитань зі сторони ЗМІ.

Здійснене дослідження має перспективи подальшого вивчення, які полягають в аналізі інших вербальних та невербальних засобів створення комічного у політичних промовах.

Список використаної літератури

1. Предмет фразеології. Основні типологічні ознаки фразеологізмів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://pidruchniki.com/1209081040542/dokumentoznavstvo/frazeologiya>

2. Приходько Н.А. Гумористична складова політичного дискурсу у промовах Барака Обами / Н.А. Приходько // Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства : матеріали всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів. – Суми: СумДУ, 2014. – С. 61-62.

3. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. Монография / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

4. Barack Obama. Official Announcement of Candidacy for US President [Electronic resource]. – URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobamacandidacyforpresident.htm>

5. Remarks by the president at white house correspondents' association dinner [Electronic resource]. – URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov/realitycheck/the-press-office/remarks-president-white-house-correspondents-association-dinner-592009>

6. The complete transcript of President Obama's 2016 White House correspondents' dinner speech [Electronic resource]. – URL: <https://www.washingtonpost.com>

7. White House Correspondents' Dinner Address 2010 [Electronic resource]. – URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamawhitehousecorrespondentsdinner2010.htm>

Ю. Р. Жарчинська

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник:

канд. пед. наук, доцент В. О. Папіжук

ПРАКТИЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

В період стрімкого розвитку суспільства та появи інноваційних технологій оволодіння іноземними мовами набуває дедалі більшого значення. Сучасна Україна знаходиться на шляху до новітніх реформ, зокрема і в системі освіти, обравши шлях європейської та світової інтеграції. Згідно з Рекомендаціями Ради Європи щодо мовної політики — вона має на меті розвиток європейської культури та мовної спадщини, стимулювання європейців до вивчення мов, розширення повсякденних і ділових контактів різного рівня. Зрозуміло, удосконалення вивчення іноземних мов належить до цілей, що їх потрібно досягнути задля виконання цього завдання. Таким чином, метою мовної освіти у глобальному масштабі стає розвиток багатомовної та полікультурної особистості, у тому числі через формування її комунікативної компетентності, що проявляється у здатності та готовності здійснювати спілкування засобами іноземної мови на міжкультурному рівні в широкому культурологічному аспекті [6].

Метою статті є показати яким чином можна розвивати комунікативну компетентність за допомогою таких методів навчання як дидактичні ігри, інтерактивні методи та інформаційні технології навчання.

Дослідженням комунікативної компетентності займалися фахівці різних спеціальностей, як наприклад Т. Бутенко, І. Данченко, Н. Завіниченко, О. Касаткіна, І. Козубовська, О. Краєвська, С. Макаренко, В. Назаренко,

М. Тимофієва, А. Хом'як, В. Черевко та ін.. В тому числі і українські автори С. Абрамович, Л. Варзацька, М. Вашуленко, С. Дорошенко та ін. Комуникативну компетентність з позицій лінгвістики, педагогіки, психології, соціології, теорії комунікації, культурології досліджували і зарубіжні вчені L. Bachman, M. Canale, N. Chomsky, K. Foss, O. Argie, J. Koester, D. O'Hair, A. Palmer, G. Rickheit, H. Widdowson, C. Sabee та ін.

На сьогоднішній день не існує одноставного підходу для визначення поняття комуникативної компетентності. Проаналізувавши значну кількість наукових джерел, можемо говорити про те, що на сучасному етапі бракує напрацювань, пов'язаних з формуванням комуникативної компетентності, на основі як світового, так і вітчизняного досвіду.

Теоретичне доведення феномену компетентності вчені пов'язують з ім'ям відомого американського лінгвіста Ноама Хомського, який у 60-ті роки ХХ століття визначив поняття “компетенції” та “компетентності” стосовно теорії мови. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) характеризує поняття компетентність як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання та роботу. Зазначається, що компетентність складається з набору знань, навичок та відношень, що дозволяють особистості діяти та виконувати функції, спрямовані на досягнення визначених стандартів у професійній галузі або певній діяльності [2].

Зважаючи на те, що одним з основних завдань сучасної школи є активізація пізнавальної діяльності учнів, яка забезпечується продуктивними методами і технологіями навчання, в нашій роботі ми висунули гіпотезу, що найкращим чином комуникативну компетентність розвивають дидактичні ігри, інтерактивні та інноваційні методи навчання.

Гра — це один з найдавніших, але і досі актуальних дидактичних методів, що використовується в різних системах навчання, їй відводиться особливе місце. Задовольняючи потребу дитини гратися, перевтілюватися, рухатись, учитель створює умови для вивчення іноземної мови. Така форма навчання не є виснажливою для нервової системи чи організму дитини, а реалізується в основному за рахунок мимовільних процесів сприйняття і пам'яті [3].

Розглянемо приклад дидактичної гри та яким чином вона розвиває комуникативну компетентність:

Назва гри: *Achat d'un billet*

Це приклад гри на розвиток лексичної компетенції. Метою такої гри є розвиток уміння вести бесіду з теми “Voyage”. За кількісним складом це парна гра, відносно до способу підготовки — імпровізована, за ступенем керівництва — керована та за тривалістю проведення — разова гра.

Хід гри: Учитель виконує роль касира. Учні діляться на дві групи та вибирають маршрут. Потім представник кожної групи підходить до каси і купує квитки для всієї групи. Перемагає той, хто зможе більш чітко й лаконічно порозумітися з касиром і купити квитки [1].

Наприклад:

Prof: *Bonjour! Puis-je vous aider?*

Élève: *Bonjour! Oui. Mes amis et moi, nous voulons aller à Paris. Je dois acheter 10 billets. Combien ça coûte?*

Prof: *Ça coûte 150 euros.*

Élève: *Je suis satisfait. A quelle heure pouvons-nous aller demain?*

Prof: *A 8 heures du matin.*

Élève: *C'est excellent. S'il vous plaît, prenez de l'argent.*

Prof: *Merci. Prenez vos billets. Bon voyage.*

Élève: *Merci.*

Окрім того, що такий метод навчання є цікавим для учнів, оскільки це відступ від традиційних методів, він ще й досить ефективний, тому що сприяє розвитку навичок діалогічного мовлення та лексичної компетенції. Так учні використовують іноземну мову як засіб спілкування у різноманітних сферах життя, що і є основною метою навчання іноземної мови в середній школі.

Іншим прикладом практичних засобів, які, на наш погляд, якнайкраще розвивають комунікативну компетенцію учнів, є інтерактивні методи навчання.

Інтерактивне навчання — це форма організації пізнавальної діяльності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається в умовах постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання [4].

Розглянемо один із інтерактивних методів навчання — технологія “Два-чотири-всі разом”. Така технологія є ефективною для розвитку навичок спілкування в групі, умінь переконувати та вести дискусію.

Спочатку вчитель ставить учням питання для обговорення і дає їм 1-2 хвилини на обміркування можливих відповідей та рішень.

Питання можуть бути абсолютно різними, наприклад:

- *Comment apprendre le français en utilisant les sites sociaux?* (tout sujet lié à la langue et à la communication)
- *Est-ce important d'avoir un passe-temps?* (la discussion de la question est adaptée au sujet "Temps libre et loisirs")
- *Quels sont les avantages / inconvénients de prendre des risques?* (par exemple le sujet "sport extrême").

Далі учні об'єднуються в пари та обговорюють свої рішення. Згодом пари об'єднуються в четвірки і знову ж таки, приймають спільне рішення стосовно заданої проблеми. Залежно від кількості учнів четвірки можна об'єднувати в більші групи або ж перейти до колективного обговорення питання [4].

Застосовуючи такі завдання, можна досягнути високої пізнавальної активності учнів, розвивати комунікативну компетентність, утверджувати активну життєву позицію через вміння доводити свою думку, та загалом виховувати інтелектуально розвинену особистість.

Третьою групою методів, які зарекомендували себе, як ті, що найкраще розвивають комунікативну компетентність є інформаційні технології навчання. Мова йде не лише про технічні засоби, але і новітні форми і методи навчання, новий підхід до процесу навчання. Зокрема Інтернет-ресурси, що допомагають реалізувати особово-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їх рівня знань [5].

Існує безліч способів використання Інтернет-ресурсів на уроці та в процесі підготовки до уроку французької мови. Наприклад:

- використовувати їх для перегляду фільмів, прослуховування музики, чи читання творів мовою оригіналу;
- тренувати лексичну, граматичну та фонетичну компетенцію, виконуючи різні види вправ;
- шукати певну інформацію в рамках підготовки до дискусії, проекту, та і уроку загалом;
- проходити онлайн-тестування рівня володіння мовою;
- заохочувати учнів вести блоги, спілкуватись в чаті, робити пости чи коментарі в соціальних мережах французькою мовою тощо.

Можливості використання Інтернет-ресурсів вагомі. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої інформації, необхідної учням і вчителям, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі. Таким чином, за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань на уроках французької мови, включаючи розвиток комунікативної компетентності [5].

Аналіз теорії і практики новітніх методів навчання показав, що вони є цікавими, не спричиняють психологічного чи фізичного навантаження, мотивують учнів до вивчення мови, заохочують до спілкування в групі, сприяють формуванню власної точки зору та розвивають комунікативну компетентність. Отже, використання дидактичних ігор, інтерактивних методів на інформаційних технологій навчання є саме тими засобами, що будуть сприяти розвитку індивідуальності учня та вихованню інтелектуально розвиненої особистості, з європейським рівнем знань.

Список використаної літератури:

1. Гавінська Т. М. Ігри на уроках англійської мови як засіб формування комунікативної компетенції школярів. Методичний посібник / Уклала Т. М. Гавінська. Слобідко-Охрімовецький НВК. 2015 р. - 67 с.
2. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. - К. : "К.Е.С.", 2004. - 112 с.
3. О. Чернякова Вивчення англійської мови через гру / О. Чернякова // Початкова школа. – 2002. – №4. – С. 22.
4. Ю. В. Спірідович Інтерактивне навчання [<http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/interaktivne-navchannya.html>]
5. Т. В. Яковлева Використання інноваційних технологій при вивченні англійської мови [https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/]
6. К. Шутова Як вивчати дві іноземні мови в школі [<http://osvita.ua/school/method/36429/>]

Т.А. Загаєцька

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

д.ф.н., доц. Васильєв Є.М.

«ПОДОРОЖ АЛІСИ В ШВЕЙЦАРІЮ» ЛУКАСА БЕРФУСА ЯК ПРИКЛАД СУЧАСНОЇ ШВЕЙЦАРСЬКОЇ ТРАГІКОМЕДІЇ

У сучасній швейцарській драматургії спостерігається взаємодія усіх жанрових форм та їх гібридизація. Провідними жанрами-гібридами є трагікомедія та трагіфарс. Сучасна трагікомедія не має чітких жанрових ознак, для неї характерним є «трагікомічний ефект», який створюється показом дійсності одночасно і в трагічному, і в комічному світлі, невідповідністю героя і ситуації (трагічна ситуація - комічний герой, або навпаки), нерозв'язністю внутрішнього конфлікту (сюжет передбачає продовження дії; автор же утримується від остаточної оцінки) та відчуттям абсурдності буття.

Риси, характерні для сучасної трагікомедії:

- основний художній прийом - гротеск, який буквально пронизує всі структурні компоненти твору - від проблематики і сюжету до характерів дійових осіб;
- будь-яка подія, поворот сюжету не піддаються однозначній інтерпретації, все, що відбувається - багатозначно;
- засоби комічного у творі покликані усунути проблему, представити її в незвичному вигляді, закликають до нового, нестандартного погляду;
- моральний конфлікт як би винесений за дужки: автор не тільки не відповідає на питання "добре це чи погано", але і не ставить такого питання.

Сучасна трагікомедія не моралізує, нічого не засуджує, а активізує мислення глядачів (читачів) та провокує розгляд однієї і тієї ж проблеми з самих різних точок зору.

Найвідоміші сучасні швейцарські драматурги Макс Фріш та Фрідріх Дюрренмат зверталися здебільшого саме до трагікомедії як жанру драми. За словами Дюрренмата, комедія - це "своєрідна форма вираження відчаю". У їх п'єсах трагічне світовідчуття передається через комічну невідповідність; головним естетичним прийомом стає гротеск, що зводить воєдино непоєднувані цілі та засоби, ситуації і характери, проблеми та способи їх вирішення.

Відомий сучасний швейцарський драматург Лукас Берфус стає послідовником Макса Фріша та Фрідріха Дюрренматта. Він - один з тих драматургів, хто створює навколо себе дискусійне поле. Його драматичні твори мають риси трагікомедії – найбільш характерною можна назвати п'єсу «Подорож Аліси в Швейцарію».

У сюжеті драми «Подорож Аліси в Швейцарію» молода, смертельно хвора дівчина на ім'я Аліса відправляється в країну чудес - Швейцарію, в якій

доктор Густав Штром практикує евтаназію. Він щиро переконаний, що невиліковному хворому, фізично страждаючій людині треба допомогти зважитися на добровільний відхід з життя, тобто накласти на себе руки за допомогою лікаря, з його власною допомогою. По ходу справи у нього відкликають лікарську ліцензію, він не може більше колоти своїм "пацієнтам" смертельні ін'єкції і вигадує страхітливий метод: під його наглядом люди, які добровільно зважилися піти з життя, випивають велику дозу снодійного і надягають на голову пластиковий пакет. Поліції залишається констатувати самогубство.

Між Алісою та доктором Штромом виникли романтичні почуття. На початку в Алісі була одна лише апатія і байдужість до світу. Її ніщо не хвилювало, крім дати їй смерті. Інтерес до життя з'являвся лише з наближенням того очікуваного дня і посилювався з моменту зустрічі з доктором. Проте він припинив цей роман, коли, нарешті, Алісі все навколо стало в радість. Густав міг врятувати Алісі життя, але залишився професійно непохитним, для нього справа важливіша почуття. І в кінці п'єси Аліса поводитись так, як ніби вирішила померти не тоді, коли звернулася за допомогою до лікаря Штрома, а тільки тоді, коли він її відкинув.

Материнська любов Алісу також не тримала. Її мати Лотта присвятила дочці всю себе, піклувалась про неї з самовіддачею, перекреслюючи своє власне життя. Але вона боялась відкритого прояву емоцій, ховалася за побут. Таким чином у Алісі сформувалося відчуття, що вона матері в тягар, що без неї їй буде легше жити. Після смерті Аліси життя матері остаточно втратило сенс, і вона теж звернулася за допомогою до лікаря Штрома. І їй, хоча у неї не було ніякого невилікового захворювання, він теж допоміг померти.

Прототипом головного героя, можливо, послужив Кеворкян, американський лікар, прихильник евтаназії, який був засуджений до тюремного ув'язнення. Образ Густава Штрома – це образ лікаря-вбивці – безкорисливого, фанатичного, філософствующого служителя Смерті. Його діяльність не приносить доходу і пошани, навпаки, накликає на Густава розорення і ганьбу. І після того, як його асистентка відправляється до Румунії, працювати сестрою милосердя в притулку для психічно хворих дітей, "доктор Смерть" не здається, і вже тим більше не кається, він продовжує проповідувати свої ідеї: право на смерть – невід'ємна частина права на життя.

Якщо спробувати простежити історію доктора Штрома до самого фіналу, то ми побачимо значні зміни. Спочатку він – людина, змушена переконувати себе у власній правоті. Але, чим сильніше відторгає його суспільство, тим впевненішим він стає. Людина, яка сумнівається, перетворюється в фанатика. Навіть його потяг до Аліси-жінки нічого не змінює в його відношенні до Аліси - "пацієнтки".

Можливо вона могла б відмовитися від думки про евтаназію. У п'єсі, скоріше, описаний "стокгольмський синдром" – потяг жертви до ката, а також любов молодій жінки до сильного і красивого чоловіка, любов, яка може наповнити сенсом життя.

Евтаназія в тому вигляді, в якому її проповідує Густав Штрот, в Швейцарії не практикується. Густав Штрот щиро переконаний, що невиліковному хворому, фізично страждаючій людині, треба допомогти зважитися на добровільний відхід з життя, тобто накласти на себе руки за допомогою лікаря, з його власною допомогою. У Швейцарії ж під «евтаназією» розуміють випадок, коли життя може ще підтримуватися в „людині-рослині“ за допомогою медичних препаратів, вливань, але лікарі опускають руки і залишають хворого на милість природного ходу речей. Тобто, коли хворого просто відключають від всіх приладів і не заважають йому піти з життя.

У п'єсі «Подорож Аліси в Швейцарію» Лукас Берфус розглядає найважливішу проблему біоетики (науки про етичну, морально-етичну складову в медицині) – легітимність евтаназії. Через сюжетно-композиційний ряд і систему образів, і, перш за все, через образ головного героя, Берфус проводить ідею гуманності евтаназії, вносить свій внесок у громадські дебати з цього важливого біоетичного питання, наводячи аргументи на її захист.

Всі крапки над «і» у п'єсі не розставляються. Лукас Берфус не повідомляє, що за жахлива хвороба була у Аліси. І з усього зрозуміло, що вона цілком могла все робити самостійно і пересуватися, як нормальна людина. Можливо автор хотів показати, що не завжди рішення кожного, хто хоче чужими руками себе вбити, дійсно виправдано. Лукас Берфус спонукає читача замислитися над цією неоднозначною темою.

Драма не моралізує, не засуджує, а намагається замислитись разом із читачем над проблемою і надати йому право зробити вільний вибір. Песу не можна трактувати буквально, як замальовки реального життя. Лукас Берфус, як і Фрідріх Дюрренматт, створив в ній «модель» сучасного світу. Автор прагне повернути в драму динамічність, напружену дію, сценічну фабулу. Однією з ознак трагікомедії, що присутня в драмі, є конфлікт з сатиричним забарвленням. Драма лаконічна і дуже холодна - в ній немає місця екзистенційним терзанням, роздумам про вище призначення, немає місця навіть сльозам.

Тема п'єси ширше, ніж коло питань, пов'язаних з евтаназією. П'єса Лукаса Берфуса значною мірою продовжує традицію швейцарської німецькомовної драматургії Фріша і Дюрренматта (більшою мірою Фріша, ніж Дюрренматта), з характерною для них зацикленістю на проблемі морального вибору.

Список використаної літератури

1. Барт Р. Работы о театре / Составление, перевод с фр. и послесловие М. Зерчаниновой. / Ролан Барт. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2014.
2. Васильев С. М. Сучасна драматургія : жанрові трансформації, модифікації, новації: монографія / С. М. Васильев. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2017. – 532 с. Режим доступу: http://www.ilnan.gov.ua/index.php/uk/joomlaorg/item/download/263_184e97ed135debf5b2037f1402ea994b
3. Затонский Д. В. Театр Фриша и Дюрренматта // Дмитрий Владимирович Затонский Зеркала искусств. Статьи о современной зарубежной литературе. – Москва: Сов. писатель.
4. Серебрякова-Шибельбейн Е. М. Драматургия Дюрренматта в контексте европейской драмы XX века на примере произведения «Ромул Великий» // Молодой ученый. — 2013. — №10. — С. 613-616. Режим доступу: <https://moluch.ru/archive/57/7933/>
5. Frau Dr. Yolanda García Hernández «Bildnistheorie und Identitätssuche im Werk von Max Frisch. Die Selbstentfremdung des modernen Menschen» - Universität Autónoma Madrid, Spanien

6. Frisch, Max. Schweiz als Heimat? Versuche über 50 Jahre, hrsg. u. mit e. Nachwort versehen v. Walter Obschlager. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1990.

7. Lukas Bärfuss: [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу: https://de.wikipedia.org/wiki/Lukas_B%C3%A4rfuss

Н. В. Іванчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

доц. Н. С. Щерба

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

В даний час диференціація та індивідуалізація навчання міцно увійшла в практику роботи загальноосвітньої школи. Практично немає такого загальноосвітнього закладу, в якому не були присутні б ті чи інші форми диференціації та індивідуалізації.

Теорія диференціації представлена великою різноманітністю проявів. Найактуальнішим видом диференціації при навчанні іноземної мови на початковому етапі є рівнева диференціація, що розуміється як внутрішньокласна диференціація, при якій в учнів розвивається здатність самостійно вибирати рівень вивчення предмета. Цілі рівневої диференціації полягають у забезпеченні досягнення всіма школярами базового рівня підготовки, створенні умов для розвитку учнів, які виявляють індивідуальні здібності [1].

Діти зі структурними порушеннями мовлення вимагають особливого підходу в школі, і також під час навчання іноземної мови. Але реальності нашої системи освіти такі, що більшість дітей з невеликими відхиленнями в розвитку або з порушеннями мови відвідують звичайні загальноосвітні школи.

Приступаючи до вивчення англійської мови, діти з проблемами мовлення зазнають великих труднощів, так як сформований фонематичний слух є основою правильного звуковимови. Так як спеціальної програми навчання іноземної мови для дітей з проблемами мови немає, вчать вони за загальною програмою, що значно ускладнює їх навчання.

Вивчення іноземної мови може надавати позитивний вплив на розвиток фонематичного сприйняття у школярів з порушеннями мови при правильній організації занять [2].

Однак за відсутності таких організацій з перших же шкільних уроків англійської мови у таких дітей виникають серйозні труднощі: у них може втрачатися впевненість в собі, зникає бажання займатися на уроках і вдома. Такі діти відчують труднощі не тільки в опануванні письма, читанням, рахунком, але і в засвоєнні та розумінні текстів, а також логічному мисленні.

Тому тут важливий взаємозв'язок вчителя іноземної мови, логопеда і батьків, оскільки тільки співпраця може привести до позитивних результатів [1].

Тим часом, кількість школярів, що зазнають труднощів в навчанні, неухильно зростає: від 15 до 40% учнів початкових класів загальноосвітньої школи зазнають труднощів в навчанні, причому для більш ніж 50% невстигаючих школярів характерна затримка психічного розвитку.

Кількість дітей, що мають різні проблеми в мові, значно збільшилася останнім часом. За статистикою, у 25% першокласників є логопедичні порушення [3].

Таким чином мета вчителів в школі - організовувати диференційований підхід у навчанні учнів з порушенням мовлення таким чином, що дає можливість всім учням засвоїти і запам'ятати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних можливостей [2].

Освоїти іноземну мову - це складне завдання, а для дітей з порушенням мовлення вона складна подвійно. Важливо тут, в першу чергу, бажання учня. Є.І. Пасів стверджує, що засвоїти культуру - значить «знати - вміти - творити - хотіти», при цьому останній елемент він вважає головним, так як саме він визначає мотиваційний і моральний аспект людини як індивідуальності [3].

Необхідність диференціації виникає від наявних у людей відмінностей. В умовах класно-урочної системи без введення диференціації процес навчання організується однаково для всіх учнів і виявляється по-різному ефективний.

Диференціація навчання дозволяє організувати навчальний процес на основі врахування індивідуальних особливостей особистості, забезпечити засвоєння всіма учнями змісту освіти, яке може бути різним для різних учнів, але з обов'язковим для всіх виділенням інваріантної частини. Процес навчання в умовах диференціації стає максимально наближеним до пізнавальних потреб учнів, їх індивідуальних особливостей.

Що стосується особливостей диференційованого навчання ІМ на початковому етапі, то в процесі розробки навчального матеріалу і методологічного інструментарію необхідно враховувати вікові, індивідуально-психологічні особливості дітей даної категорії, а також структуру наявного у них мовного дефекту. Все навчання повинно проводитися методом предметно-практичної діяльності учнів з мовним супроводом і повинно бути направлено на вироблення осмислених, правильних уявлень з пройденого матеріалу і практичних умінь. Основним методом навчання повинна стати організація постійної активної предметно-практичної діяльності на уроках.

Основний спосіб навчання, який використовується в ранньому навчанні іноземної мови, - спеціально організована гра. Вона дозволяє задіяти внутрішні мотиви оволодіння мовою, створювати мотиви мовних дій для учнів.

Щоб навчити дітей гарної вимови англійської мови, необхідно проводити тренувальні вправи на розвиток фонематичного сприйняття звуків англійської мови та їх правильну артикуляцію.

Пікладами вправ, побудованих за ігровим методом є «Злови звук», «Тихо - голосно», «Вгадайте - хто я?», «Звук заблукав», «Правильно-неправильно " і т.д. При вивченні нових фонем слід застосовувати прийоми звуконаслідування, що допомагає дітям правильно сформулювати вимову, адже фонеми англійської мови відрізняються від фонем української мови.

При цьому активізуються процеси сприйняття, уваги і пам'яті. Розвиток ігрового задуму сприяє загальному розумовому розвитку.

Підсумовуючи сказане, зазначмо, що навчання повинно мати диференційований підхід та будуватися в ігровій формі, оскільки гра є провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці, з частою зміною діяльності, що сприяє запобіганню відволіканню і зниженню працездатності в результаті стомлюваності і порушення активної уваги в процесі заняття. Використання ігор у процесі навчання ІМ школярів з вадами мовлення, сприяє не тільки свідомому, а й невимушеному засвоєнню матеріалу. Виходячи з особливостей предметної, ігрової та мовної діяльності дітей молодшого шкільного віку, необхідно будувати навчання іноземної мови як навчання діяльності - елементарного практичного спілкування іноземною мовою за допомогою ігор, предметно-практичних дій, способів і прийомів елементарної навчальної діяльності (слухати, повторювати, відповідати, усвідомлювати мовні структури, вибудовуючи їх за допомогою кубиків, іграшок, картинок).

Запровадження диференційованого підходу на початковому етапі передбачає чергування ігрових завдань протягом уроку, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожного учня.

Це дозволяє стверджувати, що диференційований підхід є найефективнішим для оволодіння іноземною мовою дітьми з мовними порушеннями, оскільки сприяє засвоєнню основ іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Маловичко Л. М. Основные направления коррекционно-ориентированной работы по обучению английскому языку дошкольников с нарушениями речи // Молодой ученый. - 2013. - №12. - С. 497-499.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1985.— 140с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. / М.М. Фіцула. — 3-тє вид., стер. — К. : Академвидав, 2009. — 560 с. (Серія «Альма-матер»).
4. Сак Т.В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами / Т.В. Сак // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. - Вип. 26. - С. 213-217.
5. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах / П.І. Сікорський // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2001.

Я. О. Ісько

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

канд. пед. н., доц. Н.Р. Прокопчук

QR-КОДИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ У ЗНЗ

У сучасній системі української освіти значна увага приділяється питанням оптимізації та технологізації навчально-виховного процесу. Суспільна потреба у школах нового покоління вимагає особливої уваги до інноваційних процесів в ім'я формування творчої особистості, здатної легко вливатися у світову спільноту, долаючи мовні та культурні бар'єри. Саме тому значна увага приділяється використанню новітніх технологій на уроках у ЗНЗ.

У школі сьогодення вихованців важко здивувати технологічними новинками, адже більшість учнів мають і активно використовують планшети, портативні комп'ютери та смартфони. Останні, зокрема, вирізняються функцією сканування, розпізнавання та зчитування QR-кодів, які активно проникають у навчально-виховний процес.

Тому метою представленої статті є розглянути поняття та суть QR-кодів та можливості використання QR-кодів у навчальному процесі у ЗНЗ.

QR-код (від англ. quick response – швидкий відгук) – це матричний (двомірний) код, розроблений і представлений у 1994 р. у Японії [1]. QR-коди візуально представлені у вигляді чорно-білих квадратів, що нагадують лабіринт. В одному QR-коді можна зашифрувати: 7089 цифр, 4296 символів (у тому числі кирилицю), 1817 ієрогліфів. Код може містити будь-яку текстову комбінацію, що складається з цифр і символів. У середині QR-коду закодована службова інформація, яка дозволяє визначити, що саме зашифровано: гіперпосилання, текст, адреса електронної пошти, номер телефону, географічні координати або інші дані. Оскільки QR-коди розроблено для зчитування непрофесійними пристроями, камери яких мають невелику роздільну здатність, то крім області даних, вони мають області, що відображають просторове положення коду. Код для декодування може бути відсканований горизонтально, вертикально, під кутом. Так як QR-коди не були ліцензовані, кожен бажаючий може не тільки використовувати, але й створювати їх самостійно та абсолютно безкоштовно. Для створення знадобляться тільки Інтернет, принтер і камера. Коди можна зберігати у вигляді графічного зображення у форматах jpeg, png, tiff, svg, eps, pdf, роздрукувати та розмістити. Для створення коду у вікно QR-генератора (веб-сервісу) вводять дані, після чого автоматично генерується QR-зображення. Деякі генератори дозволяють обирати колір, розмір, рівень корекції помилок і деякі інші додаткові параметри [5, ст.103].

Використання таких кодів в освітніх цілях привертає увагу багатьох вчителів-практиків та методистів. Зокрема, А. Баданов пропонує алгоритм створення та використання QR-кодів [1]. С. Шаповал окреслює перспективи їх застосування на уроках гуманітарного циклу у сучасній школі [5]. К. Бугайчук виокремлює навчальні можливості QR-кодів у ВНЗ [2].

Узагальнюючи досвід вищезазначених педагогів, окреслимо основні **можливості використання QR-кодів у навчальному процесі**. Так, при супроводі уроку презентацією можна забезпечити учнів **роздатковим матеріалом з QR-кодами** для доступу до цікавих додатків (гіперпосилання на мультимедійні джерела та ресурси: відео-, аудіо-додатки, сайти, анімації, електронні навчальні видання, бібліотеки та ін.). Можна розмістити QR-коди й на самих слайдах презентації. Замість введення URL в свої телефони, учні зможуть відскакувати код, щоб отримати додаткову інформацію миттєво [2].

Для використання в контрольних завданнях та закріплення пройденого матеріалу на кожному білеті з контрольним завданням можна розмістити надрукований QR-код з правильними відповідями або підказкою з алгоритмом розв'язання задачі. Учні будуть намагатися отримати власну відповідь, перш ніж переглянуть правильну. Таким чином учні зможуть самостійно перевірити якість виконаної роботи. Окрім того, таку перевірку можна проводити в ігровій формі, розмістивши половину QR-коду на бланку із запитанням, а іншу – на бланку з відповідями. Щоб зчитати інформацію потрібно поєднати дві половини коду, тому, якщо обрано неправильний варіант, зчитування не відбудеться. Це прекрасний варіант роботи для самоконтролю [4].

Вчитель може **закодувати власні підказки**, а потім роздрукувати отриманий QR-код разом із завданням. Кожен, кому знадобиться консультація по темі, отримає її в будь-якому зручному місці, просто зчитавши код. Таке використання даних кодів дає можливість швидкого доступу до потрібної інформації [5].

Ще однією можливістю використання QR-кодів є створення вікторин, квестів, ігор.

Спеціальна програма QR-Treasure Hunt Generator автоматично створює QR-вікторину із запропонованих питань, які можна використовувати для **організації та проведення уроку-квесту або заходу з елементами подорожі**, наприклад роздруковані QR-коди розміщують поруч із правильною відповіддю на поставлене запитання, зчитавши його можна перейти до наступного питання. Неправильна відповідь змусить повернутися до попереднього етапу [3].

За тим же принципом можна організувати **уявну екскурсію або подорож**. В кабінеті (коридорах, бібліотеці, в інших приміщеннях) потрібно розмістити роздрукований QR-код з посиланням на відео, аудіо або цілий фотоальбом, що відображатиме потрібний для уроку матеріал. Зібравши та систематизувавши його, учні створюють навчальний конспект, лексичну вибірку, виконують вправи на роздаткових матеріалах тощо [6].

Таким чином, QR-коди – це універсальний *спосіб контролю за виконанням групової чи індивідуальної роботи*. Навчившись генерувати коди, учні зможуть створювати посилання на YouTube, Dropbox чи Google Drive, де будуть розміщені результати виконаного завдання. Отримавши код, учитель матиме швидкий доступ до інформації і може переглядати завдання у дорозі чи на перерві [2].

Аналогічно генеруючи коди, учні можуть *створювати свої власні портфоліо або анотації* на прочитані книги та навчально-методичну літературу, записувати діалоги, монологи, декламувати поезії, виражати власну точку зору за досліджуваною темою у відеоролику й розміщувати їх в QR-кодах на сайті або на спеціально відведеному тематичному стенді у класі. Це дає змогу забезпечити взаємообмін інформацією, додатково стимулює учнів виконувати домашні завдання та проектні роботи [4].

Підсумовуючи вищезазначене, стверджуємо, що QR-коди дозволяють зробити заняття більш захоплюючими та ефективними. З одного боку, учням зручно зчитувати цікаву інформацію та оперативно зберігати її в пам'яті мобільних пристроїв, з іншого – такий підхід дозволяє задіяти додатковий (тактильний) канал сприйняття інформації. Найповніше потенціал QR-кодів розкривається при виконанні проектних завдань та організації квестів. Таким чином використання QR-кодів здатне оптимізувати навчальний процес, осучаснити його, зробити цікавим, змістовним та продуктивним.

Список використаної літератури

1. Баданов А.Г. Использование QR кодов в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kak.znate.ru/pars_docs/refs/7/6114/6114.pdf.
2. Бугайчук К. Л. Використання QR кодів у навчальному процесі вищих навчальних закладів // Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я: матеріали ХХ міжнародної науково-практичної конференції (15–17 травня 2012, м. Харків). – Харків, 2012. – С. 42.
3. Бугайчук К.Л. QR коды в учебном процессе и жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bugaychuk.blogspot.ca/2012/08/4.html>.
4. Журнал «На Урок» 6 способів використання QR-кодів на уроках. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://naurok.com.ua/post/6-sposobiv-vyk-qv-codu>
5. Шаповал С. Перспективи використання матричних кодів в освітньому процесі / С. Шаповал, Р. Романенко, Н. Форостяна // Вісник КНТЕУ. – К.: КНТЕУ, 2011. – № 5. – С. 98–106.
6. QR-Коды в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edutainme.ru/post/qv-kody-v-obrazovanii/>

Я.О. Ісько

Житомирський державний педагогічний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

канд. пед. н., доц. Н.Р. Прокопчук

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сучасному етапі свого розвитку наша держава вимагає від підростаючого покоління гнучкості, швидкої адаптації до різноманітних ситуацій,

комунікабельності, вмінь критичного мислення, долати конфлікти та бути готовими до міжкультурного та міжособистісного спілкування і співробітництва. Значною мірою змінився також статус іноземної мови (ІМ) в суспільстві. Вхідження України у світове співтовариство забезпечило зростання попиту на знання ІМ. Знання ІМ в наш час є запорукою вдалої кар'єри та професійного росту.

У шкільну практику сьогодні активно впроваджуються інтерактивні методи навчання, які ефективно сприяють засвоєнню матеріалу, адже впливають на свідомість учня, на його почуття та волю. Також інтерактивні методи формують творчу особистість, що здатна ефективно застосовувати набуті знання, уміння й навички у практичній діяльності в багатьох сферах суспільного життя. Для вдалого виконання завдань, що постають перед сучасною школою, важливо створити ситуацію, за якої вчитель і учень стануть повноправними суб'єктами системи освіти, а основою навчання буде рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається [5, с. 28].

Враховуючи вищезазначене, підвищення ефективності навчання залежить від доцільності використання різноманітних, найвідповідніших навчальній темі методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу. Ми вважаємо, що на уроках англійської мови доцільно використовувати методи, що стимулюють учнів до творчої, продуктивної праці, викликають прагнення до спілкування і висловлювання власних думок англійською мовою. Даним вимогам найкраще відповідають саме новітні інтерактивні методи навчання.

Тому, **метою статті** є розглянути ефективність використання новітніх інтерактивних технологій як однієї із форм стимулювання учнів до вивчення ІМ.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, проблемам застосування інтерактивних методів навчання присвячені численні наукові дослідження, зокрема російські та українські вчені Н. Коломієць, О. Коротаєва, А. Марганець, Г. Мітіна, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Самохіна, М. Скрипник, С. Стил'єв, Н. Суворова, О. Ярошенко вивчали теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, ефективності для розв'язання навчальних завдань.

Розглянемо питання інтерактивності детальніше. Інтерактивний (від англ. *interaction* - взаємодія) – той, що базується на взаємодії; означає наявність зворотного зв'язку між педагогом та учнями. Інтерактивне навчання – це той вид діяльності, що передбачає взаємодію учня з навчальним середовищем, яке слугує джерелом засвоюваного ним досвіду [4, с. 7]. Інтеракція у розумінні педагогічних методик передбачає навчання у співпраці, коли і педагог, і слухачі є суб'єктами навчання. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії. Отже, інтерактивним можна назвати метод, в якому той, хто навчається, є учасником. Учень не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається на уроці [1, с. 6].

Серед найпопулярніших на сьогодні інтерактивних методів виділяють:

мозковий штурм; рольові ігри та інсценування; руханки; аналіз історій; континуум; виготовлення постерів, флаєрів, буклетів; створення малюнків та історій відповідно до заданої теми; взаємонавчання; вправи «криголами»; прийоми консенсусу «Діамант» або «Концентричні кола»; обговорення в колі; дебати; групова робота «Акваріум», «Тріада»; евристичні бесіди; проектування бізнеспланів; конкурси з практичними завданнями; проведення творчих заходів [6].

Виокремимо найновіші інтерактивні методи навчання та проаналізуємо їх потенціал у використанні на уроках ІМ. Так, інтерактивні ігри “*Grab-a-minute*” та “*An-item-description*” передбачають пояснення учнем певного слова або фрази із застосуванням часових обмежень або із встановленням певних правил (заборони жестів, наприклад) [3]. Вони вдало застосовуються на етапі перевірки і закріплення нових знань, а саме словникового запасу із певної теми, граматичних конструкцій.

Серед найактуальніших сьогодні дискусійних форм виділяються: “*Judicial sitting*”, “*Brainstorming*”, “*Dozen-of-questions*”. Дані форми роботи направлені на впорядкований обмін думками, твердженнями з метою формування в учнів певної точки зору. Головними умовами є обмеження одним питанням чи темою, висловлена думка має бути аргументованою [2]. При вивченні ІМ вищезазначені форми роботи дають змогу розвивати навички діалогічного та монологічного мовлення із застосуванням активної лексики, інтонаційно оформлених реплік на заперечення, протиставлення, вираження особистої думки тощо.

Цікавим методом підвищення продуктивності учнів на уроках ІМ є метод “*Six Thinking Hats*” (метод «Шести капелюшків»), який передбачає шість категорій мислення, кожна з яких репрезентується капелюшком відповідного кольору. Білий капелюшок – це детальна, необхідна інформація щодо теми; жовтий – її переваги; чорний – обережність, приховані загрози; червоний – почуття, ідеї та інтуїтивні прозріння щодо теми; зелений – творчі, альтернативні рішення, нові ідеї та можливості; синій капелюх – керування розумовими процесами. Даний метод ефективно працює при розгляді багатоаспектності явища [6]. На уроці ІМ його доцільно використовувати для опису картин, обговорення фрагментів кінофільмів, прочитаних книг, а також для вираження думок із певної проблемної теми.

Не менш важливим у сучасному навчально-виховному процесі є використання мультимедійних технологій. У поєднанні із методами інтерактивного навчання вони створюють потужний арсенал для успішного здійснення навчальних цілей. До інтерактивних ігор із залученням таких технологій можемо віднести методи проєктів “*Presentation*” та відеопроєктів “*Videoproject*”, які передбачають виконання та презентацію творчого завдання за допомогою відповідного програмного забезпечення (PowerPoint, MovieMaker, наприклад) із попереднім аналізом теоретичного матеріалу, відбором зображальної наочності. Це сприяє розширенню загальної інформативності учнів, формує у них культуру роботи з інформацією [3]. На

уроках ІМ такі презентації доречно використовувати для підсумкових уроків, коли учні демонструють засвоєння навчального матеріалу на усіх мовних рівнях. Проекти можуть бути індивідуальними, парними чи груповими. Головною умовою їх успішної реалізації є відповідне програмне забезпечення та наявність мультимедійних комплексів.

На етапі рецептивно-репродуктивного тренування навчального матеріалу та комунікативної практики ефективно спрацюють інтерактивні ігри “*First Million*”, “*The Brain of the Class*”, “*Who’s on top?*” та інші. Організація та проведення таких ігор вимагає попередньої підготовки вчителя, розробки доречних завдань, виконання яких передбачатиме роботу із мультимедійним проектором, мультимедійною інтерактивною дошкою [2]. Такі ігри-шоу дозволяють систематизувати навчальний матеріал, перевірити рівень сформованості умінь і навичок учнів, а також розвивати командний дух, толерантність, дух справедливості та суперництва. Усе вищезазначене сприятиме підвищенню ініціативності, мотивації учнів, рівня зацікавленості навчальним матеріалом.

З огляду на вищезазначене сформулюємо переваги інтерактивних методів навчання:

1. формування мотивації до навчання;
2. активізація пізнавальної діяльності;
3. розвиток мислення;
4. розширення активної інформативності;
5. створення співпраці у колективі, підвищення результативності.

Отже, інтерактивні методи є корисними в інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Використання інтерактивного навчання не є самоціллю, а лише засобом для досягнення тієї атмосфери в класі, яка найкращим чином сприятиме співробітництву і доброзичливості, дозволить у повній мірі реалізувати особистісно орієнтоване навчання. При вивченні ІМ інтерактивні методи здатні забезпечити сприятливі умови для розвитку монологічного та діалогічного мовлення, створення ефективних комунікативних ситуацій, проведення змістовних та продуктивних підсумкових уроків.

Список використаної літератури

- ❑ Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003. – С. 4-10.
- ❑ Куца С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757>
- ❑ Олішев В.М. Інтерактивні методи навчання: переваги та недоліки при викладанні іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe
- ❑ Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К. : А.С.К., 2005. – С. 192.
- ❑ Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 28-36.
- ❑ Циркаль А.Ю. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1146>

І.П.Іщенко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Євченко В.В.

ВИКОРИСТАННЯ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ АРГУМЕНТАЦІЙНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми: У ранній юності навчання продовжує залишатися одним з головних видів діяльності старшокласників. У зв'язку з тим, що в старших класах розширюється круг знань, ці знання учні застосовують при поясненні багатьох фактів дійсності, вони більш усвідомлено починають відноситись до навчання. У цьому віці для учнів характерна наявність рівномірно розподілених, пов'язаних з вибором професій інтересів. Крім того, мислення старшого школяра набуває особистісний, емоційний характер; інтелектуальна діяльність афективно забарвлена, що пов'язано з самовизначенням старшого школяра і його прагненням до вироблення свого світогляду. Все це, на нашу думку, спонукає старшокласників до доповнення особистісних знань, розширення власного кругозору, що може допомогти їх здійсненню за допомогою читання. Саме за допомогою прочитаного матеріалу учні отримують можливість виражати свою точку зору, обґрунтовувати своє бачення проблеми, аргументувати правильність своїх ідей, тощо.

Розробленість дослідження: Проблема формування аргументаційних вмінь висвітлюється в методичній літературі, проте базовими в розумінні формування загальнонавчальних умінь є ідеї А. Алексюк, І. Гудзик, Ю. Бабанського, В. Паламарчук, О.Савченко, Л. Скуратівського, Н. Тализіної. Працюючи над класифікацією та шляхами формування цих умінь, науковці вказують на їх виняткову необхідність як у навчальній діяльності, так і у життєтворчості. Важливу роль у формуванні основних ідей аргументаційних вмінь старшокласників відіграли праці Є. А. Маслико, П. К. Бабинская, А. Ф. Бুদ্ধо та інших [3, с.99].

Метою даної роботи є аналіз та висвітлення особливостей навчання аргументованого мовлення учнів старших класів на матеріалі читання.

Виклад основного матеріалу: Сучасна програма з іноземної мови для старшої школи визначає місце і роль аргументованої мови в структурі навчання іноземної мови і включає її в основні цілі навчання усного мовлення. У реальних процесах спілкування всі види мовленнєвої діяльності

функціонують, як правило, інтегровано. Наприклад, розмова - це аудіювання і говоріння, а заповнення форми - це читання і письмо. Дослідники вважають, що на різних етапах навчання роль аргументаційних вмінь та мовлення змінюється. На першому етапі навчання реалізується мета оволодіння технікою говоріння. На цьому етапі повинні формуватися навички, пов'язані з засвоєнням літерних відповідностей. Дані вміння необхідні для формування читання та усного мовлення.

На другому етапі основним навчання є навчання орфографії, що обумовлено накопиченням нового мовного матеріалу в учнів. Разом з цим розвивається писемне мовлення як спосіб, який сприяє формуванню навичок і вмінь усного мовлення[1, с.10].

На старшому етапі придбані раніше письмові вміння вдосконалюються поряд з удосконаленням умінь усного мовлення та читання, яке є основним видом діяльності.

Ми вважаємо, що уміння міркувати аргументовано є найважливішим компонентом загальної культури. Аргументація у найбільш широкому розумінні слова - це процес обґрунтування (тобто наведення доводів або аргументів) певного положення (твердження, гіпотези, концепції) з метою переконання в його істинності, слушності. Під словом «аргументація» у вузькому значенні розуміють сукупність доводів на користь певного положення.

Кінцева мета аргументації - прийняття аудиторією висунутого положення (чи положень), тобто переконання аудиторії в його справедливості. Тому теорія аргументації – це теорія, що вивчає різноманітні дискусійні прийоми, які використовуються в процесі аргументації, - ставить у центр своєї уваги поняття «переконання» і «прийняття».

Аналіз педагогічної літератури по темі дослідження показує, що процес аргументації трактується не тільки як особлива техніка переконання та обґрунтування положень, які висуваються, але і як практичне мистецтво, що передбачає вміння вибрати із множини можливих прийомів аргументації, сукупність і конфігурацію, які вимагаються особливостями аудиторії та проблеми, що обговорюється.

Вчені виділяють такі характерні риси аргументаційних вмінь, рис. 1.1.

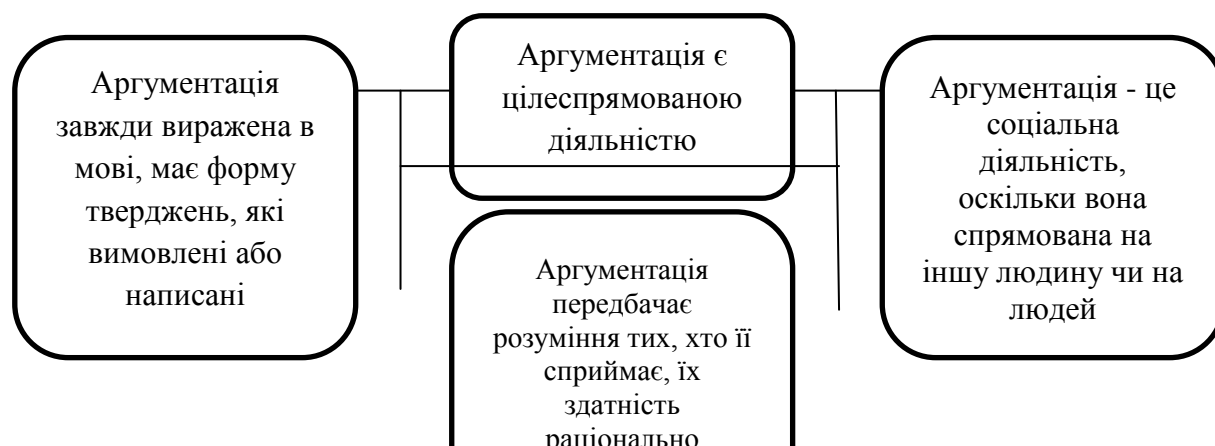


Рис. 1.1 - Характерні риси аргументаційних вмінь

Аргументація, в якій положення обґрунтовуються шляхом безпосереднього звернення до дійсності (експеримент, спостереження тощо), називається емпіричною. Такий спосіб обґрунтування часто застосовується у природничих науках[4].

Наш невеликий досвід роботи в школі показав, що саме аргументаційних вмінь бракує учням старшої школи при формуванні комунікативної компетенції, тому важливою є розробка вправ на їх розвиток. Вченими розроблені різні класифікації аргументації. Аргументація, в якій обґрунтування може здійснюватися за допомогою вже відомих положень (аргументів) шляхом побудови певних міркувань (доказів). При такому підході до процесу аргументації також звертаються до дійсності, але вже не безпосередньо, а опосередковано. Такий спосіб обґрунтування переважно притаманний гуманітарним наукам.

Основне призначення аргументаційних вмінь у вивченні іноземної мови — сприяти оволодінню учнями уміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Саме старша школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, які у майбутньому випускники зможуть розвивати і удосконалювати відповідно до власних потреб.

Оскільки читання є основним видом діяльності на старшому етапі, то головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції на основі читання.

Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння аргументаційних вмінь реалізації усного і писемного мовлення. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідні також уміння оперувати цим матеріалом, а також використовувати певних сферах спілкування[5].

Під час навчання реалізуються також освітня, виховна і розвивальна цілі.

Освітня мета розвитку аргументаційних вмінь при вивченні іноземних мов передбачає формування в учнів таких особистісних якостей як:

- усвідомлення функцій іноземної мови у навчальному процесі й у суспільстві;
- усвідомлення значень мовних явищ, іншої системи понять, за допомогою якої сприймається дійсність;
- розуміння особливостей власного мислення;
- зіставлення іноземної мови з рідною;
- оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (країнознавство, лінгвокраїнознавство);
- залучення учнів до діалогу культур (іншомовної та рідної);
- уміння використовувати у разі необхідності різноманітні стратегії для задоволення дидактичних потреб (працювати з книжкою, підручником, словником, довідковою літературою, мультимедійними засобами тощо).

Засобами іноземної мови відбувається виховання учнів, яке здійснюється через систему особистісних стосунків із новою культурою і процесом оволодіння нею. Цьому сприяє виховання в учнів:

- позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя;
- культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі;
- емоційно-ціннісного ставлення до всього, що нас оточує;
- розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування.

Оволодіння іноземною мовою сприяє розвитку в учнів:

- мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей;
- готовності брати участь в іншомовному спілкуванні;
- бажання до подальшого самовдосконалення у галузі володіння іноземною мовою;
- уміння переносу знань і навичок у нову ситуацію шляхом виконання проблемно-пошукової діяльності.

Усі цілі навчання досягаються у комплексі, підпорядковуються головній меті та реалізуються у процесі її досягнення і сприяють таким чином різнобічному розвитку особистості учня[2].

Оволодіння учнями іноземною мовою та аргументаційним вмінням сприяє розвитку в них здібностей використовувати мову як інструмент спілкування. Мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного світового простору.

Сучасний розвиток міжнародних зв'язків між державами слугує передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мова яких вивчається. Цьому сприяє міжкультурний підхід до вивчення іноземної мови. Вона є суттєвим елементом культури народу — носія цієї мови і засобом передачі її іншим, допомагає учням пізнати духовне багатство іншого народу, краще розуміти власну культуру і культуру свого народу, підвищує рівень їхньої гуманітарної освіти, сприяє входженню у світову спільноту.

Зміст навчання іноземної мови старшокласників та розвиток їх аргументації залежить від соціального замовлення суспільства і детермінується певним станом його історичного розвитку. Програмою для старшої школи визначено той мінімум, яким мають оволодіти учні на кожному етапі навчання (у початковій школі, в основній школі, у старшій школі) і у кожному класі. Етапи навчання характеризується різною тематикою для спілкування, різним обсягом навчального матеріалу, різними методами, формами і видами навчальної діяльності відповідно до рівня розвитку учнів, їхніх інтересів і досвіду.

Список використаної літератури

1. Кузьміна, Л.Г., Сафонова, В.В. Типологія соціокультурних помилок в англomовній писемного мовлення учнів (закінчення) Текст. / Л.Г. Кузьміна, В.В. Сафонова // Іноземні мови в школі. 2014. №6.-С. 10-18.
2. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: Учебн. пособие для филол. фак. вузов. -- М.: Высшая школа, 2011.
3. Настільна книга викладача іноземної мови: Довідковий посібник / Є. А. Маслико, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько та ін. - Мінськ: Вишэйш. школа, 2012. — с. 99
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Є. Методика навчання іноземної мови в старшій школі. - М.: Просвещение, 2011.
5. Соловйова Є.М. Методична підготовка і перепідготовка вчителя іноземної мови: інтегративно-рефлексивний підхід. Монографія. - М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2014.
- 6.Електронний ресурс: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument>.

А. Р. Кадащук

*Житомирський державний університет
імені І. Франка*

*Науковий керівник:
к.п.н., професор Калініна Л. В.*

МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми: Інтерактивність у навчанні в сучасних школах має надзвичайно велике значення. Саме в процесі бесіди, діалогу, взаємодії

відбувається розвиток навичок спілкування, іншомовної комунікативної компетентності, а також креативного мислення школярів. Взаємодіючи у класі, учні не лише покращують рівень мови, а й розвивають навички міжособистісного й групового спілкування у реальних життєвих ситуаціях, креативного вирішення проблем та готуються до майбутньої взаємодії із суспільством в якості громадянина з активною життєвою позицією.

Розробленість дослідження: Деякі проблеми інтерактивних технологій знайшли своє відображення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Розглянуто питання суті інтерактивних технологій (Х. Браун, Д. Бірн), їх класифікації (О. Пометун, Л. Пироженко), переваги використання інтерактивних систем онлайн-навчання (Т. Кравчина), корисність інтерактивних методів навчання (О. Іванова-Комаршук), розробка елементів інтерактивного навчання (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова), роль інтерактивних технологій у побудові нової освітньої траєкторії учнів (Л. В. Калініна) та інші. Однак, досліджень, присвячених використанню інтерактивних технологій в старшій школі, недостатньо, а саме старша школа є заключним етапом вивчення мови, на якому учні повинні оволодіти нею на рівні B1.

Метою даної статті є аналіз та висвітлення особливостей використання інтерактивних технологій на уроках англійської мови в учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу: Вчені довели, що інтеракція – це активізація роботи учнів в межах суб'єкт-суб'єктного спілкування, що включає в себе обмін інформацією, формування знань і умінь встановлення міжособистісного контакту, рівноправну участь у спілкуванні і формування толерантного ставлення до різних думок [6, ст. 8].

Як було зазначено, згідно з новою програмою з іноземної мови, учні 10-11 класів мають володіти іноземною мовою на рівні B1. [5] Це означає, що учень може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані в ситуаціях повсякденного спілкування, при навчанні, під час дозвілля тощо. Він може вирішити більшість питань під час перебування або подорожі у країні, мова якої вивчається, зв'язно висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів, описувати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, наводити стислі пояснення і докази щодо точок зору та планів. Все це потребує від учня наявності інтерактивних вмінь.

Крім того, серед головних змін навчання іноземної мови в старшій школі можна виділити орієнтацію на результат, а не зміст навчання, компетентнісний підхід і формування наскрізних змістових ліній, що допомагають створити цілісну картину світу і формують в учнів здатність застосовувати знання й уміння з різних предметів у реальних життєвих ситуаціях: «Здоров'я і безпека» (формування всесторонньо повноцінного члена суспільства, що веде здоровий спосіб життя), «Підприємливість та фінансова грамотність» (розвиток у молодого покоління кращого розуміння практичних аспектів економічних і фінансових питань), «Екологічна безпека та сталий розвиток» (формування екологічної свідомості та відповідальності) і

«Громадянська відповідальність» (формування відповідального громадянина і члена суспільства). Сказане дає нам підстави вважати, що саме інтерактивні методи навчання є одними з найбільш дієвих педагогічних засобів здійснення поставлених завдань. [5]

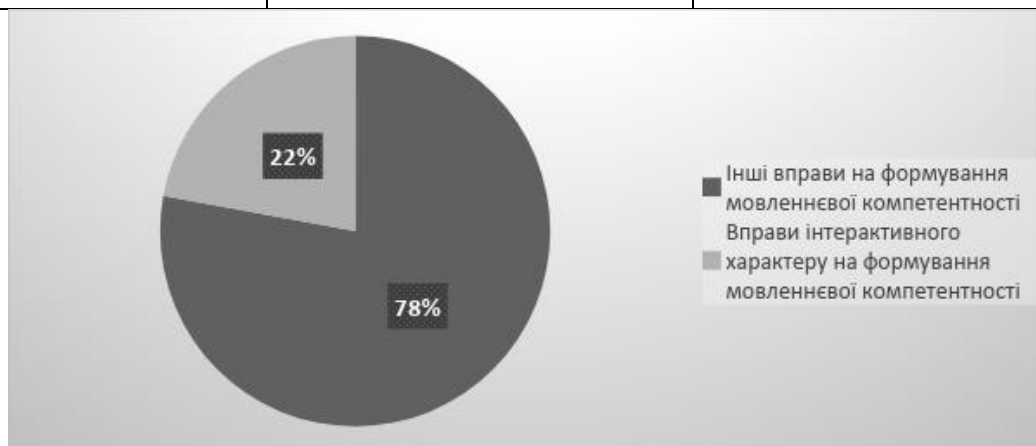
Разом з тим, наш невеликий досвід роботи в школі також підтвердив, що вікові особливості учнів старшої школи, а саме вміння логічно і абстрактно мислити, відкритість для сприйняття різноманітної інформації, здатність до емпатії чи конфліктності, формування моральних почуттів, формування більш високого рівня самосвідомості, постановки мети та знаходження шляхів її досягнення, розуміння своїх індивідуальних якостей, потреба в життєвому самовизначенні та інші – сприяють успішному оволодінню іноземною мовою засобами інтерактивних технологій.

З метою аналізу особливостей використання інтерактивних технологій на уроках англійської мови в старшій школі нами було проведено дослідження. У ході дослідження також було опрацьовано підручники з англійської мови авторства Л. В. Калініної (10-11 класи), О.Д. Карп'юк (11 клас) та Л. І. Морської (10 клас). Було підраховано кількість вправ на формування мовленнєвої компетентності, з них виділені вправи інтерактивного характеру. Результати наведені у таблиці 1 і відображені в діаграмах:

Таблиця 1

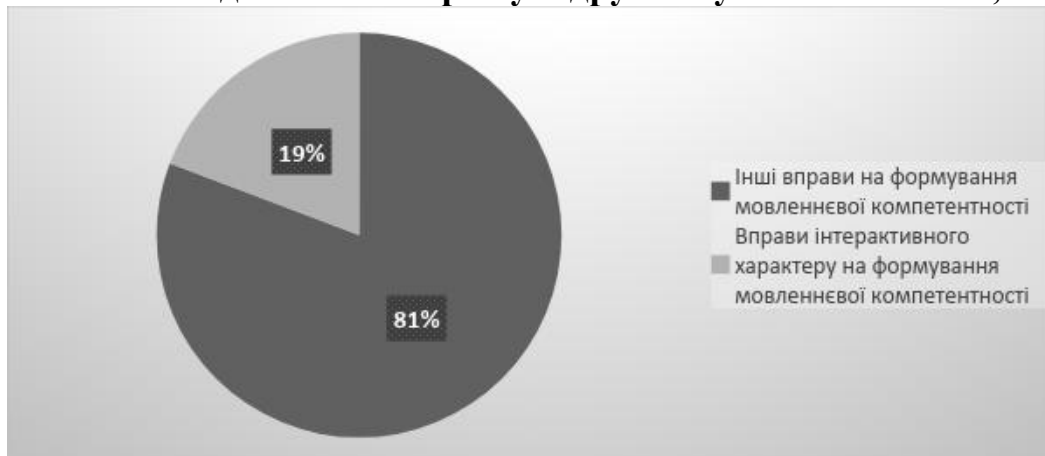
Аналіз підручників з англійської мови для учнів старших класів

Автор підручника	Вправи на формування мовленнєвої компетентності	З них інтерактивного характеру
Л. В. Калініна 10 клас	181	40 (22%)
Л. В. Калініна 11 клас	104	20 (19%)
О.Д. Карп'юк 11 клас	156	38 (24%)
Л. І. Морська 10 клас	74	13 (18%)



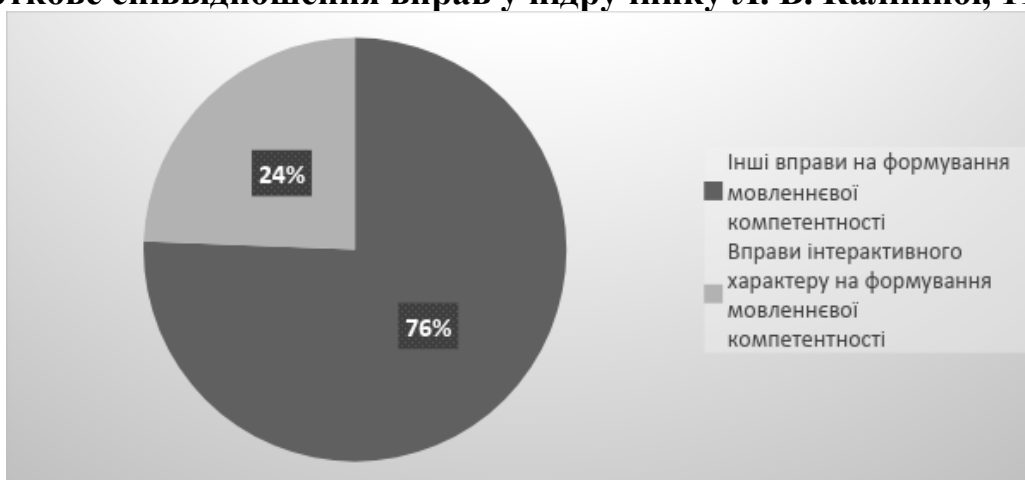
Мал. 1

Відсоткове співвідношення вправ у підручнику Л. В. Калініної, 10 клас



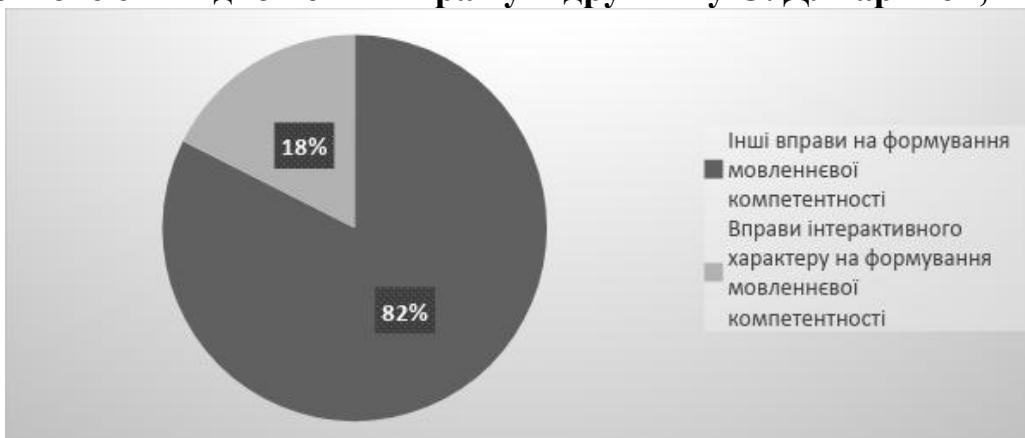
Мал. 2

Відсоткове співвідношення вправ у підручнику Л. В. Калініної, 11 клас



Мал. 3

Відсоткове співвідношення вправ у підручнику О. Д. Карп'юк, 11 клас



Мал. 4

Відсоткове співвідношення вправ у підручнику Л. І. Морської, 10 клас

Отримані дані показують, що більшість найпоширеніших в загальноосвітніх навчальних закладах підручників містять недостатню кількість інтерактивних вправ на формування мовленнєвої компетентності. У середньому вони становлять 20,75% загальної кількості вправ з говоріння та письма.

На нашу думку, основними режимами інтерактивного навчання, використаними авторами підручників, є парний (наприклад: “Work in pairs and ask each other about...”, “Role-play the dialogue”) та груповий (“Make a group project”, “Brainstorm in groups”). Проте, у більшості з даних підручників недостатня увага приділяється макрогруповому режиму навчання: роботі в групах, груповому спілкуванню і дискусіям.

На жаль, автори підручників не подають достатнього комунікативного мінімуму, необхідного для створення інтеракції та розвитку мовленнєвих умінь, що ускладнює роботу по формуванню інтерактивних умінь учнів старшої школи. Вище сказане свідчить про актуальність досліджуваної нами теми і необхідність розробки сприятливих методик формування інтерактивних умінь учнів основної школи під час вивчення іноземної мови.

Висновок: Отже, за результатами дослідження можна зробити висновок, що в найпоширеніших в загальноосвітніх навчальних закладах підручниках з англійської мови міститься недостатня кількість вправ інтерактивного характеру на формування мовленнєвої компетентності учнів старшої школи (20,75%). Інтерактивні технології навчання є надзвичайно дієвим та актуальним педагогічним засобом, що сприяє оволодінню іноземною мовою в світлі вимог Нової української школи.

Список використаної літератури

1. Калініна Л. В. Англійська мова, 10-й рік навчання, профільний рівень / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – Київ: "Гене́за", 2018. – 240 с.
2. Калініна Л. В. Англійська мова. Your English Self 11 / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – Київ: "Наш Час", 2011. – 367 с.
3. Карп'юк О. Д. Англійська мова: підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Оксана Дмитрівна Карп'юк. – Тернопіль: Астон, 2011. – 296 с.
4. Морська Л. І. Англійська мова, 10-й рік навчання, профільний рівень / Л. І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2018. – 288 с.
5. Навчальні програми з іноземних мов 10-11 класи [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>.
6. Радишевська М. М. Педагогічна технологія формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в процесі професійної підготовки: Навчально-методичний посібник / М. М. Радишевська / за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 89 с.

THE PEJORATIVE LEXIS OF MODERN UKRAINIAN MEDIA SPACE (BASED ON MEDIA TEXTS WRITTEN BY SERHIY LESHCHENKO)

The article is devoted to the introductory study of pejorative lexis in the media texts written by the Ukrainian journalist Serhiy Leshchenko on political topics.

Key words: pejorative lexis, critical discourse analysis, mass media.

The object of the study is pejorative lexis as presented to express displeasure and negative attitude towards the current political context.

The subject of the study is the problem of usage of pejorative lexis in Ukrainian mass media in order to express dissatisfaction with the work of certain politicians.

The novelty of the study conditioned by necessity to study lexical and idiomatic units in order to denote negativeness in the texts of Ukrainian modern media space.

The materials for the work are the articles written by Leshchenko during his years of journalistic work beginning from 2000 year to nowadays. Serhiy Leshchenko is a Ukrainian journalist, politician and public figure. His articles are indicative for the current topic of research because the use of pejorative lexis is explicit and numerous in his articles.

Introductory notes

Media space has captured a significant part of the world: beginning from printed publications and ending with the internet publications. It has the potential to influence the reader, change his/her mind, attitude to certain situations. There are a lot of language techniques which authors used to transmission and underscore their thoughts and ideas in order to bring the intended opinion to readers. In this article I will investigate the pejorative lexis of Leshchenko in the newspaper *Ukrainian Truth* using the merits of Critical Discourse Analysis, which will help me to show how Ukrainian mass media incorporates negativity of someone or something, disapproval, damnation. (CDA) is a branch of linguistics that seeks to understand how and why certain texts affect readers and hearers. Through the analysis of grammar, it aims to uncover the 'hidden ideologies' that can influence a reader or hearer's view of the world. Analysis have looked at a wide variety of spoken and written texts – political manifestos, advertising, rules and regulations – in an attempt

to demonstrate how text producers use language (wittingly or not) in a way that could be ideologically significant [3].

Pejorative Language

Some words can hurt. Slurs, insults, and swears can be highly offensive and derogatory. Some theorists hold that the derogatory capacity of a pejorative word or phrase is best explained by the content it expresses. In opposition to content theories, deflationism denies that there is any specifically derogatory content expressed by pejoratives [4].

Idiomatic level

The journalist Serhiy Leshchenko uses idioms to convey a negative attitude to certain events, people and authorities in particular. For example, the phrase Ukr. *вийти сухим з води* [5], Eng. *to get off with a whole skin* the author uses twice. In the first case in the article (Ukr.: *‘Нова змова. Соратники Януковича та Курченка вийшли сухими з води.’* [5] (*‘New conspiracy. The allies of Yanukovich and Kurchenko to get off with a whole skin.’*) in this context (Ukr.: *Насправді, для суспільства немає значення, хто дозволив братам Кацубам вийти сухими із води — Національна поліція, чи Генеральна прокуратура* [5]. (In fact, for the society, it does not matter who allowed the Katsuba brothers to escaped with a whole skin - the national police or the general prosecutor's office.) in order to emphasise that criminal activity on the state level goes unpunished. From linguistic point of view the phrase denotes Ukr. *знайти вихід з безвихідної ситуації* [2, p.40], Eng. *find a way out, get from a difficult situation*, but in the article it has another negative connotation. In the second case in the article *‘We must fight corruption in Ukraine’* (Ukr.: *‘Треба боротися з корупцією в Україні.’* [6] (Eng.: *‘We must fight corruption in Ukraine.’*) this phrase is used in this context (Ukr.: *На відміну від скандинавських країн, де Панамський скандал став справжнім землетрусом у політиці та призвів до кадрових змін, в Україні Порошенко зміг вийти сухим із води.* (Eng.: *Unlike in the Scandinavian countries, where the Panamanian scandal became a real earthquake in politics and led to personnel changes, in Ukraine Poroshenko was able to escape with a whole skin.*) and also has a negative meaning and shows how the president of Ukraine avoids responsibility, and again Leshchenko emphasizes that the Ukrainian law can be bypassed by being an influential person. Another example Ukr.: *зливати*, Eng.: *to pour* [12] is used in the article *‘New conspiracy. The allies of Yanukovich and Kurchenko manage to escape with a whole skin.’*(Ukr.: *‘Нова змова. Соратники Януковича та Курченка вийшли сухими з води.’* [5] and in the context (Ukr.: *Це рішення стало черговим прикладом того, як Генеральна прокуратура ‘зливає’ резонансні справи.* (This decision was another example of how the General Prosecutor's Office drains resonance cases.) from linguistic point of view the direct meaning of lexeme *зливати* is Ukr. *виливати з різних посудин в одну, збираючи разом або виготовляючи суміш чого-небудь рідкого* [1, vol.1, p.616], Eng. *pour out of different plates in one* [12], but Leshchenko shows us his opinion and emphasizes

that the General Prosecutor's Office on the state level was near-unpunishable and unefficient during the period of 2015-2016 years.

Lexical and syntactic level

Also author uses lexical item. Lexeme Ukr. *Заробляти* [7], Eng. *to earn* the author uses it in the article 'Ivanushchenko passes 'hi' from Milano. The corruption to guarantee impunity to a colleague of Yanukovych.' (Ukr.: *Іванющенко передає привіт з Мілана. Корупція гарантує безкарність соратнику Януковича.*' [7] and in the context (Eng.: *These are typical signs of a corruption criminal conspiracy that allows Ivanushchenko to abuse his money, status and obtain the necessary court decisions, in order to continue to be impunity and enjoy life with the money "earned" during Yanukovych's time* (Ukr.: *Це типові ознаки корупційної злочинної змови, що дозволяє Іванющенко зловживати своїми грошима, статусом і отримувати необхідні рішення суду, для того, щоб і далі залишатися безкарним та насолоджуватися життям на 'зароблені' в часи Януковича кошти.*) in order to show that the former president of Ukraine dishonestly earned money stealing them from the state. From linguistic point of view the direct meaning of lexeme *заробляти* is Ukr. *працюючи, набувати права на одержання плати* [1, vol.1, p.293], Eng. *when working, get the right to receive a payment* [12]. Another example Ukr.: *зливати*, Eng.: *to pour* is used in the article 'New conspiracy. The allies of Yanukovych and Kurchenko to escaped with a whole skin.' (Ukr.: *Нова змова. Соратники Януковича та Курченка вийшли сухими з води.*' [5] and in the context (Ukr.: *Це рішення стало черговим прикладом того, як Генеральна прокуратура 'зливає' резонансні справи.* (This decision was another example of how the General Prosecutor's Office drains resonance cases.) from linguistic point of view the direct meaning of lexeme is Ukr. *виливати з різних посудин в одну, збираючи разом або виготовляючи суміш чого-небудь рідкого* [1, vol.1, p.616], Eng. *pour out of different plates in one* [12] , but Leshchenko shows us his opinion and emphasises that the General Prosecutor's Office on the state level was near-unpunishable and unefficient during the period of 2015-2016 years.

Next lexeme Ukr. *кладовище*, Eng. *a cemetery* the author uses it in the article 'People trust Medvedchuk more than Lytsenko'. (Ukr.: *Люди більше довіряють куму Путіна, ніж Луценку.*)[11] and in the context a person who as a prosecutor general of Ukraine and in fact executed political orders, would simply have to find himself in a 'political cemetery' (Ukr.: *Людина, яка на посаді генпрокурора України та фактично, виконувала політичні замовлення, мала б просто опинитися на "політичному кладовищі"*). From linguistic point of view the direct meaning of lexeme is Ukr.: *місце для поховання померлих; цвинтар, гробовище* [4 p.172], Eng. *place for the burial of the deceased; cemetery, grave* [12]. The

author uses this lexeme in conjunction with the lexeme 'political' in order to show that one of the politicians at the post of the prosecutor general was ineffective and a puppet in the hands of others. Leshchenko wants to say that this politician needs to leave politics and resign.

Headlines

The headlines of the author's articles are also a separate point of interest. In his headlines, Leshchenko accumulates all his negative attitude to certain politicians. Here are some examples. Title of the article 'Ми — це гумус.' [8]. From linguistic point of view the word Ukr.: *гумус*, Eng.: *humus* denotes Ukr. *складова частина ґрунту, утворена з перегнилих рослинних і тваринних решток внаслідок життєдіяльності ґрунтових мікроорганізмів* [1, vol. 1, p.194], Eng. *an integral part of the soil formed from rotten plant and animal due to the activity of soil microorganisms* [12]. In this article, the author uses 'humus' to show his dissatisfaction with the behavior and work of politicians. Next the eye catching title of the article 'Виплодок популістичного пекла' [9]. The title shows that the article will be full of criticism and discontent of a particular situation or person. Leshchenko criticizes the way in which the Verkhovna Rada votes in a dishonest way about the law on loans. Another interesting headline 'Шахрайство у Раді. Як кнопкодави прийняли бюджет-2015(Нова версія).' [10] *Knopkodavy* the author names members of parliament because they falsify voting in the Verkhovna Rada.

Conclusion: Through the analysis of different language units which Leshchenko uses in his articles we can clearly see the use of pejorative lexis as a means of expressing negative emotions in modern Ukrainian mass media.

References:

1. Словник української мови в 11 томах. – Київ: видавництво "Наукова думка", 1970-1980.
2. Калашник В.С., Колоїз Ж.В. Словник фразеологічних антонімів української мови. – Київ: видавництво "Довіра", 2006. - 284 с.
3. Evans M. The author and the princess – An example of Critical Discourse Analysis. [<http://www.languageinconflict.org/component/content/article/90-frontpage/145-the-author-and-the-princess-an-example-of-critical-discourse-analysis.html>.]
4. Internet Encyclopedia of Philosophy. [<http://www.iep.utm.edu/pejorati/>]
5. Лещенко С. Нова змова. Соратники Януковича та Курченка вийшли сухими з води. [https://blogs.pravda.com.ua/authors/leschenko/56efc4c1c70ee/view_print/]
6. Лещенко С. Треба боротися з корупцією в Україні [<http://blogs.pravda.com.ua/authors/leschenko/5742fdb2c2fa/>].
7. Лещенко С. Іванющенко передає привіт з Мілана. Корупція гарантує безкарність соратнику Януковича. [<http://blogs.pravda.com.ua/authors/leschenko/5786b05c4f5e0/>]
8. Лещенко С. Ми — це гумус. [<http://blogs.pravda.com.ua/authors/leschenko/54833c8a3f6c7/>]
9. Лещенко С. Виплодок популістичного пекла. [<http://blogs.pravda.com.ua/authors/leschenko/5596e134b2321/>]
10. Лещенко С. Шахрайство у Раді. Як кнопкодави прийняли бюджет-2015.(Нова версія) [<https://blogs.pravda.com.ua/authors/leschenko/54c0a67fe41ff/>]
11. Лещенко С, Мотеревська Є Люди більше довіряють куму Путіна, ніж Луценку. [https://24tv.ua/lyudi_bilshe_doviryat_kumu_putina_medvedchuku_nizh_lutsenku_zhurnalistka_n1037904]
12. Longman Dictionary of Contemporary English. - 6th Edition. - Pearson Education Limited, 2014. - 2161 p.

О.М. Кардаш

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. пед. н., доц. Щерба Н.С.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Керуючись «Національною Доктриною розвитку освіти України у 21 столітті», варто зазначити, що пріоритетом її розвитку є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють удосконаленню навчально-виховного процесу, забезпечують її доступність та ефективність, готують молоде покоління до життєдіяльності у інформаційному суспільному просторі [7; 4].

На початку 21 століття кожен школяр володіє навиками роботи з комп'ютером, смартфоном, планшетом, мультимедійною дошкою, використовує Інтернет для навчання, розваг, дозвілля тощо. Прийшло так зване «покоління Z» (digital natives), яке оперує сучасними комп'ютерними технологіями без особливих проблем. Ці засоби стали звичними компонентами навчального процесу, зокрема на уроках іноземної мови (ІМ) і провідними засобами формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Одним із компонентів комунікативної компетентності є володіння лексичними навичками, або ж лексичною компетентністю. Саме знання лексики забезпечує ефективність нашого спілкування. Лексичні навички варто віднести до одного із значущих компонентів змісту навчання іноземної мови, а їх формування розглядати як мету навчання лексичного матеріалу. Формування лексичної компетенції учнів старшої школи базується на закріпленні та удосконаленні лексичних навичок, які вони здобули раніше, а також активне їх використання у спілкуванні. Державний стандарт базової і повної середньої освіти зазначає, що навчання учнів старшої школи іншомовної лексики передбачає знання достатньої кількості мовних одиниць для комунікації у межах визначених сфер і тематики спілкування. Використовуючи мовні засоби, учні мають відображати бачення світу, спосіб життя, особливості культури певного народу [4]. Відповідно до матеріалів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР) умовно виділено 4 сфери спілкування: особиста, професійна, освітня та громадська. У старшій школі узагальнюється та систематизується набутий раніше мовний досвід. Для

формування лексичної компетенції широко використовуються методи і види навчальної діяльності, які найбільш наближені до реальних умов спілкування [10].

Пропонуємо визначити поняття «**лексична компетенція**». ЗЕР описує його як знання та можливість використання словникового запасу мови, який містить лексичний та граматичний компоненти. До лексичних компонентів належать: сталі вирази, фразові ідіоми, колокації, фразові дієслова тощо. Граматичний елемент складається з артиклів, сполучників, допоміжних дієслів, запитальних слів, особових займенників тощо [10, 110]. С.М. Дениско визначає поняття «лексична компетенція» як наявність певного запасу лексичних одиниць з урахуванням віку школярів, здатність адекватно їх використовувати: правильно вимовляти і писати, організовувати граматично, розуміти на слух і в процесі читання, оперувати ними в актах комунікації в потрібному темпі і в різноманітних значеннях, доречно вживати образні вислови, прислів'я, фразеологічні звороти, приказки для досягнення комунікативної мети [3]. Керуючись твердженням С.В. Смоліної лексична компетенція – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. Отже, ЛК включає в себе лексичні навички, знання і загальну мовну усвідомленість (language awareness) або здатність їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності (МД) [8].

Формуючи лексичну компетенцію учнів старшої школи вже традиційно виокремлюють три основні **етапи**: орієнтовно-підготовчий, тренувальний та ситуативно-варіативний [2; 6].

Процес формування лексичної компетенції учнів старшої школи можна зробити більш інформативним та інтерактивним, використовуючи різні веб-технології. Даний крок зумовлений поширенням використання інформаційних технологій під час процесу навчання. Завдяки цьому процес навчання стає доступним, простим та цікавим. Використовуючи веб-технології, ми підсилюємо бажання учнів засвоювати знання та навички, стимулюємо інтерес до вивчення іноземної мови. Найбільшою популярністю серед великої кількості веб-технологій користуються **електронні додатки**. Доцільність використання електронних додатків у процесі навчання іншомовної лексики зумовлена їх спеціальними навчальними функціями, що дозволяють покращити сприймання, запам'ятовування та збереження лексичних одиниць у пам'яті учнів. За допомогою інтерактивних вправ, які включають в себе електронні додатки, учні мають можливість тренувати використання лексичних одиниць у мові.

Вирішенням проблеми навчання іншомовної лексики займалися В.А.Бухбіндер, В.С. Цетлін, С.Ф. Шатілов, О.М. Соловова та інші. Проблемами використання веб-технологій у процесі навчання іноземної мови займалися такі науковці-методисти, як І. Бех, В. Загвязинський, В. Волгов, І. Яковлев та ін. Теоретичні питання інформаційних технологій у вітчизняному науковому просторі досліджували такі науковці як Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, Г. Козлакова. Однак ступінь вивчення функціональних можливостей та способів використання електронних додатків у навчанні учнів старшої школи іншомовної лексики досі залишається недостатнім, що і зумовлює **актуальність** нашого дослідження. Саме тому постає гостра необхідність дослідження таких новітніх засобів, які б сприяли ефективному засвоєнню і збереженню лексичних одиниць у пам'яті учнів якнайдовше.

Метою нашої статті є вивчення можливостей розвитку лексичної компетенції старших школярів засобами електронних додатків, окреслити їхні переваги та недоліки.

Наша стаття описує можливості використання електронних застосунків як засобу навчання іншомовної лексики учнів старшої школи, тому на даному етапі ми вважаємо за потрібне розглянути поняття «електронний застосунок» та охарактеризувати деякі з них. Електронний застосунок (додаток) – користувацька комп'ютерна програма, що дає змогу вирішувати конкретні прикладні задачі користувача [5]. До функціональних можливостей електронних додатків можна віднести наявність інтерактивних вправ, флеш-карток, ігор, що сприяє кращому засвоєнню лексичних одиниць. Більшість електронних додатків стали результативними засобами навчання в процесі оволодіння іншомовною лексичною компетенцією, зважаючи на свою практичність, зрозумілий та простий інтерфейс, інтерактивність та популярність серед користувачів. Пропонуємо розглянути деякі з них.

Lingua Leo – це навчальна веб-платформа, що пропонує перелік безкоштовних мобільних застосунків для вивчення англійської мови, що працюють на базі iOS та Android. Lingua Leo пропонує 4 види тренувань: аудіювання, конструктор слів, слово-переклад, переклад-слово. А також більше п'ятдесяти наборів слів за темами з картинками і озвученням, фразовий конструктор, англомовні тексти, словник (і головне: він доступний в режимі оффлайн) та можливість створити особистий словник (слова додаються з озвученням і транскрипцією). Серед найцікавіших режимів слід зазначити «Конструктор», оскільки користувач, працюючи з ним, повинен зібрати з літер слово, переклад якого йому відомий. Режим слово-переклад і переклад-слово розрахований на обрання із запропонованих одного варіанту перекладу слова.

Даний електронний застосунок ми вважаємо доцільним використовувати на тренувальному етапі вивчення лексики, адже вправи, які там представлені, направлені на тренування вживання лексичних одиниць, визначення їх значення [9].

Quizlet – безкоштовний ресурс, що стане в пригоді для вивчення нових слів за допомогою карток. Підтримується iOS та Android. Програма пропонує різні ігри для заучування слів: підібрати слово до картинки чи пояснення, потренувати написання слова та вимову, пройти тести для самоперевірки. Ці самі картки можна роздрукувати. Найефективніше буде використовувати Quizlet на орієнтовно-підготовчому етапі вивчення лексики. За допомогою флеш-карток учні краще запам'ятовуватимуть написання слова та його переклад[12].

Kahoot – це онлайн-ресурс для створення навчальних ігор, тестів та вікторин на базі iOS та Android. Ресурс є абсолютно безкоштовним у використанні. Створені в Kahoot завдання дозволяють використовувати в них фото і навіть відео фрагменти. Темп виконання вікторин та тестів регулюється шляхом введення часового обмеження для кожного питання. При бажанні вчитель може ввести бали за відповіді на запитання та за швидкість виконання завдань. Запитання з'являтимуться на екрані комп'ютера вчителя (зображення можна вивести на інтерактивну дошку), а кнопки для відповідей будуть у кожного учня на екрані гаджета. Після кожного запитання програма покаже результати учасників і правильні відповіді. Учням зручно зі свого смартфона вибирати правильну відповідь. Варіанти відповідей представлені геометричними фігурами. Даний електронний застосунок – це ідеальний засіб тренування вживання лексичних одиниць на другому етапі їх вивчення [13].

Toon Doo – безкоштовний електронний застосунок для створення коміксів. За допомогою коміксів ми можемо запропонувати учням створити власну мовленнєву ситуацію, для того щоб спонукати використати вивчені раніше лексичні одиниці при вирішенні комунікативного завдання. Застосунок забезпечує самостійну роботу учнів, дає можливість перевірити їхній рівень знань та володіння лексичними одиницями без обмежень у відповідних ситуаціях. Саме тому ми рекомендуємо використання даного додатку на завершальному етапі вивчення лексики [11].

Перевагами використання вказаних вище застосунків на мобільних пристроях (мобільних телефонах, планшетах, ноутбуках, нетбуках) є:

- *їх мультифункціональність* (наочність, зворотній зв'язок, звукові ефекти, що тим самим мотивує до навчання [1]);
- *доступність* (можливість використання кожним учнем вдома та в класі);

- їх мотиваційний потенціал.

Отже, використання технічних засобів у процесі навчання іноземної мови, а саме електронних застосунків, дає змогу занурювати учнів старшої школи в іншомовне мовленнєве середовище, що слугує вагомим чинником у формуванні іншомовної лексичної компетенції; використовувати диференційований підхід до навчання лексичного матеріалу; посилювати зацікавленість учнів, які вивчають іноземну мову; інтенсифікувати та урізноманітнити навчальний процес. Враховуючи всі переваги запропонованих додатків, їхнє запровадження буде доцільним на всіх етапах вивчення іншомовної лексики учнями старшої школи. Це може бути підтверджено тим, що більшість видів вправ у даних додатках відповідають віковим та психологічним особливостям учнів, і найголовніше, їхньому рівню знань іноземної мови. Мобільні пристрої ні в якому разі не замінюють традиційні методи навчання, а тільки доповнюють, покращують їх. Вони стали важливим освітнім інструментом у сучасному освітньому просторі і вимагають від вчителів володіння діапазоном знань, які в умовах нашого інформаційного суспільства набувають нового змісту та значення.

Список використаної літератури

1. Андреева Н. О. Мобільне навчання як нова технологія організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови [Електронний ресурс] / Н. О. Андреева. – Режим доступу : http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/5020/571636/sitepage_72/files/zbirka_internet_konferencii_1_2.pdf.
2. Близнюк М.І. Курс лекцій з методики викладання англійської мови. – Чернівці, 1997. – 161 с.
3. Дениско С.М. Підготовка майбутнього вчителя англійської мови у ПШ до формування лексичної компетентності: традиції та інновації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.psych.kiev.ua/Дениско_С.М._Підготовка_майбутнього_вчителя_англійської_мови_у_ПШ_до_формування_лексичної_компетентності:_традиції_та_інновації
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
5. Застосунок // Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Застосунок>
6. Мисечко О.Є. Методика навчання англійської мови в середній школі. Житомир: Полісся, 2002. – 256 с.
7. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
8. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції [Текст] /С.В. Смоліна// Іноземні мови. Київ.нац.лінгв.унів. – 2010. – №12. – 8с.
9. Lingualeo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://lingualeo.com/>
10. The Common European Framework of Reference for Languages / The English edition is published by Cambridge University Press [Electronic resource]. – The mode of access: www.uk.cambridge.org/elt.
11. ToonDoo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.toondoo.com/>
12. 5 онлайн-ресурсів, що перетворюють вивчення англійської на веселу гру. Quizlet [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/5-onlajn-resursiv-shho-peretvoryat-vyvchennya-anglijskoyi-na-veselu-gru/>

13. 5 онлайн-ресурсів, що перетворюють вивчення англійської на веселу гру Kahoot [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/5-onlajn-resursiv-shho-peretvoryat-vyvchennya-anglijskoyi-na-veselu-gru/>

М.Є.Карпінська

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

док.ф.н., проф. Буніятова І.Р.

ФРЕЙМОВИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ «ТЕРОРИЗМ»

На межі XX-XXI ст. проблема тероризму і протидія йому стала одним з найважливіших питань не лише для окремих країн, а й всього людства. Сучасний тероризм можна охарактеризувати як систему використання насилля для досягнення політичних цілей за допомогою шантажу державних та міжнародних організацій з метою здійснення тих чи інших дій на користь терористів. У цілому тероризм – це загальне поняття, що означає комплексне явище, яке включає в себе страх та наведення жаху, ціль терористичних актів, самі акти, дії та їх наслідки. Цей соціальний феномен знаходить своє відображення у мовній картині світу. Феномен тероризму і боротьба з ним сприяли інтенсивному поповненню словникового складу англійської мови, у тому числі й за рахунок іншомовних надходжень як з арабської, так і з мов інших країн.

Метою нашої статті є фреймовий аналіз концепту «ТЕРОРИЗМ». Матеріалом дослідження англomовні статті з новинних Інтернет сайтів.

За основу дослідження і систематизацію концепту «ТЕРОРИЗМ» ми використали таке поняття як фрейм. Термін «фрейм» був введений в науку М. Мінським, котрий визначав його як ієрархічно впорядковану репрезентацію певної стандартної ситуації дійсності. В сучасній лінгвістиці фрейм має наступні значення:

- Структура що описує деякий складний об'єкт, або абстрактний образ або модель для представлення деякої концепції [6: 89].
- Об'ємний, багатокomпонентний концепт, що являє собою «пакет» інформації про стереотипну ситуацію [8: 321].
- Одиниця знання, організована в межах конкретного концепту, яка містить дані про реальне, типове та можливе для цього концепту в межах певної культури [3: 82].

· Система знань, що об'єднує численні області, що асоціюються з даною мовною формою [2: 325].

Загальна модель терористичних дій передбачає існування двох опозиційних сторін – агресора та жертви. Зважаючи на те, що терористична діяльність представляється суб'єктом терористичної діяльності та об'єктом терористичної діяльності, можна зробити висновок, що ці дві сторони взаємодіють між собою створюючи терористичну діяльність. Діяльність суб'єкта та об'єкта терористичної діяльності призводить до певних наслідків, які в свою чергу мають конкретний результат діяльності [1: 27].

Отже, концепт тероризм може бути представлений наступними фреймами: **«Терористична діяльність»**, **«Суб'єкт терористичної діяльності»**, **«Об'єкт терористичної діяльності»**, **«Результати терористичної діяльності»**, **«Наслідки терористичної діяльності»**, при цьому кожний із даних фреймів поділяється на під фрейми, слоти та підслоти. Дана модель лягла в основу подальшого дослідження концепту тероризм, в ході якого було виявлено його ядерні та периферійні ознаки [3: 88].

Тероризм – суспільно небезпечна діяльність, що полягає у свідомому, цілеспрямованому застосуванні насильства шляхом захоплення заручників, підпалів, убивств, тортур, залякування населення та органів влади або вчинення інших посягань на життя чи здоров'я ні в чому не винних людей або погрози заподіяння шкоди з метою досягнення злочинних дій [5].

Терористична діяльність – діяльність, яка складається з планування, організації, підготовки та реалізації терористичних актів; підбурювання до вчинення терористичних актів, насильства над фізичними особами або організаціями, знищення матеріальних об'єктів у терористичних цілях; організація незаконних збройних формувань, злочинних угруповань для вчинення терористичних актів, так само як і участь у таких актах; вербування, озброєння, підготовку та використання терористів; пропаганду і поширення ідеології тероризму; фінансування та інше сприяння тероризму [5].

Будь-яка цілеспрямована діяльність має свої **причини**. Терористична діяльність не є винятком. Найбільш типовими мотивами тероризму вважаються особистісні та ідеологічні. Найчастіше подібні причини відображаються в **терористичних цілях**. Розрізняють наступні терористичні цілі: політичні, економічні, релігійні та психологічні [4: 199]. Прикладом психологічних цілей можуть бути самоствердження, бажання здобути славу; до релігійних цілей можна віднести при тримання певної релігії; а просування особистісних цінностей та ідей є прикладом ідеологічних цілей.

Терористичний акт – це застосування **зброї**, вчинення вибуху, підпалу чи інших дій, які створювали небезпеку для життя чи здоров'я людини або

заподіяння значної майнової шкоди чи настання інших тяжких наслідків, якщо такі дії були вчинені з метою порушення громадської безпеки, залякування населення, провокації воєнного конфлікту, міжнародного ускладнення, або з метою впливу на ухвалення рішень чи вчинення або невчинення дій органами державної влади чи органами місцевого самоврядування, службовими особами цих органів, об'єднаннями громадян, юридичними особами, або привернення уваги громадськості до певних політичних, релігійних чи інших поглядів винного (терориста), а також погроза вчинення зазначених дій з тією самою метою [5].

Суб'єктом тероризму вважається особа або група осіб, що здійснює терористичну діяльність. Такими суб'єктами можуть бути окремі індивіди, дії яких носять незалежний характер, так і цілі терористичні угруповання або об'єднання, наприклад Аль-Каїда. Будь-який суб'єкт терористичної діяльності характеризується за наступними ознаками: приналежність до організації, наслідування певної ідеології, місце в терористичній ієрархії, терористична спеціалізація, національність, віросповідання, вік, стать, зовнішній вигляд та особисті якості.

Об'єкти терористичної діяльності поділяються на живі та неживі. Живими об'єктами терористичної діяльності можуть виступати певні особистості, релігійна конфесія або звичайні мирні жителі. Неживі об'єкти терористичної діяльності поділяють на: неурядові (школи, табори), урядові (Пентагон), релігійні (церкви, мечеті), економічні (торгівельні центри).

Терористична діяльність, незалежно від свого характеру, має свої **результати та наслідки**. Результати можна поділити на проміжні та кінцеві. Проміжні результати терористичних операцій носять очевидний характер та проявляються в більш короткі строки. Сюди відносяться результати нанесення тілесних ушкоджень та руйнування неживих об'єктів. Кінцеві результати терактів визначаються в залежності від досягнення або недосагнення мети, що була поставлена терористами [3: 90].

Наслідки тероризму можуть проявлятися на всіх рівнях функціонування держави: політичному, економічному, соціальному, духовному, а також нерідко можуть зачіплявати інтереси та сфери інших країн.

Наразі розглянемо лексеми, якими виражаються фрейми даного концепту. Фрейм «**терористична діяльність**» включає в себе наступні підфрейми «Причини», «Цілі», «Види», які в свою чергу розпадаються на слоти. У тексті цей фрейм актуалізується за допомогою лексичних одиниць, що є ідентифікаторами причин терористичної діяльності, видів терористичної діяльності та цілей терористичної діяльності. Також даний фрейм презентується лексемами, що характеризують сам терористичний акт . В

проаналізованому матеріалі найбільш вживаними лексемами, що характеризують терористичний акт є «attack» та «terrorism». Іншими частотними лексемами є «bombing», «training», «explosion», «operations». Наприклад:

*Roughly a dozen of **trained** men armed with AK-47s burst into Cairo headquarters, while others assaulted the NDI's officers* [9].

*The **storming operations** of NGOs (Non- Government Organisations) has strained the country's relations with the USA* [10].

Наступним фреймом є «Суб'єкт терористичної діяльності». Цей фрейм поділяється на підфрейми «Організація» та «Індивідуальний суб'єкт». Як правило, підфрейм «Організація» об'єктивується назвами терористичних угруповань, наприклад: «Al Qaeda», «the ISI». Такою цей підфрейм репрезентується синонімічними лексемами, що мають збірний характер: organizations, groups, clans. На нашу думку, центральне місце в складі фрейму «Суб'єкт терористичної діяльності» належить саме підфрейму «Індивідуальний суб'єкт». Цей під фрейм поділяється на різні слоти. Лексеми, що відображають слот «Віра» є Islamic, muslim, islamist; слот «Національність» та слот «Терорист» – fighters, insurgency.

Отже, зазначені лексеми вказують на релігійну приналежність терориста та його національність, тобто, що в основі феномену тероризм лежить національна та релігійна приналежність. Наприклад:

***Boko Haram** is a new organization that has promised to kill all the Christians in the country* [11].

***The ICU** (Islamic Courts Union – terrorist rebel group) was removed from power in Somali. This very fast resulted into an auspicious ambience for the birth of even more extremist group* [12].

Фрейм «Об'єкт терористичної діяльності» характеризується лексичними одиницями, що номінують живі та неживі об'єкти терористичної діяльності. Як правило, найчастіше мішенями терористів є об'єкти недержавного рівня представлені лексемами: building, train, airport, тощо та люди: people, civilians. Іноді в окремих випадках номінуються певні особи або конфесії. Наприклад:

*Two thousands of commandos dropped out from **the helicopters** into the village with the mission to kill or capture the **civil nation** or in other words simply execute protests last week* [13].

Розглянемо фрейм «Результати терористичної діяльності». На базі опрацьованого матеріалу, домінантним в цій групі є підфрейм «Проміжковий результат», а особливо слот «Жертви», що об'єктивується за допомогою лексичних одиниць killed, survivors, dead people, injured. Найменш заповненим є підфрейм «Кінцевий результат», а особливо слоти «Досягнення цілі» та «Недосягнення цілі». Наприклад:

The North Korean negotiators were in Beijing finalizing the blackmailing contracts of survivors [14].

Фрейм «Наслідки терористичної діяльності» складається здебільшого з лексичних одиниць, що репрезентують підфрейм «Міра боротьби», таких як: punish, struggle, negotiating. Наприклад:

*Al-Shabab is a military group which has out thrown its seeds of vice in **struggle** against people in Arabian Peninsula in Yemen [15].*

Отже, нами був проведений фреймовий аналіз концепту «ТЕРОРИЗМ» в текстах новин Інтернет – ресурсів, який виявив, що цей концепт має досить розгалужену фреймову гілку. Кожен з фреймів складно організований та складається з різноманітних слотів та підслотів. Також на базі досліджуваного матеріалу було виявлено численні лексеми, що об'єктивують фрейми концепту «ТЕРОРИЗМ», та їх складові.

Список використаної літератури

1. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова / Н.Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: Изд-во Воронежск. гос. ун-та, 2001. – С. 25-36.
2. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. – М.: Ин-т социологии РАН, 2004. – 752 с.
3. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ языка: фреймовые сети // Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства. – 2004. – № 9: Проблеми прикладної лінгвістики. – С. 81–92.
4. Жулавська О. О. Фреймове моделювання концепту ТЕРОРИЗМ / TERRORISM // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Херсон : ХДУ. – 2010. – Вип. 11. – С. 197-201.
5. Закон України про боротьбу тероризмом від 20.03.2003 № 638-IV [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/term/ru/29977/sp?sp=:max100&lang=uk>
6. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский, . – М.: Энергия, 1979. – 151 с.
7. Семенчук А. Інноваційні засоби об'єктивації концепту тероризм (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / А. Б. Семенчук. – Херсон, Херсон. держ. ун-т., 2010. — 20 с
8. Fillmore C. J., Baker C. A Frames Approach to Semantic Analysis // The Oxford Handbook of Linguistic Analysis / B. Heine, H. Narrog (Eds.) – Oxford: Oxford Un-ty Press, 2010. – P. 313–34

Список ілюстративних джерел

9. ABCNEWS // From Russia With Love: Vladimir Putin Gives Sissi AK-47 [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://abcnews.go.com/International/International/russia-love-vladimir-putin-sissi-ak-47/story?id=28854547>
10. Bangladesh police say leader of country's deadliest Islamist group shot dead [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://fas.org/sdp/crs/row/RS21238>.
11. Bbc.news // Who are Nigeria's Boko Haram Islamist group? [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://www.bbc.com/news/world-africa-13809501>
12. Bbc.news // Who are Somalia's al-Shabab? [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://www.bbc.com/news/world-africa-15336689>
13. Bbc.news // Osama Bin Laden's death: How it happened [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://www.bbc.com/news/world-south-asia-13257330>
14. EastAsiaForum//Time for a nuclear compromise with North Korea? [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.eastasiaforum.org/2012/03/15/time-for-a-nuclear-compromise-with-north-korea/>
15. ISPI// Transnational Insecurity in the Gulf of Aden [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://www.ispionline.it/it/pubblicazione/transnational-insecurity-gulf-aden-19936>

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У МОЛОДІЖНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ–МЕРЕЖ)

Молодіжне мовлення є динамічною системою, що постійно розвивається. Якщо в будь-якому іншому соціолекті лексична одиниця може існувати протягом багатьох років, то в молодіжному мовленні процес змін є дуже стрімким. Мова йде не лише про появу нових слів та перехід старих у пасивний склад, а й про розвиток та переосмислення уже існуючих лексем.

Дослідження особливостей функціонування неологізмів насамперед цікаве з тієї точки зору, що утворення нової лексики і є засобом відображення змін, що зокрема відбуваються під впливом чинників глобалізації та інформатизації. Також актуальною є задача ідентифікації типологічних характеристик та особливостей субстандартної лексичної номінації в словотвірному та соціолінгвістичному аспектах.

Сучасна електронна комунікація надає дослідникам широкі можливості для вивчення нових слів та моделей словотворення, а соцмережі, такі як Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, є ефективним майданчиком для аналізу процесів поширення новоутвореної лексики в інші області мововжитку. Статистика зібрана аналітичним центром Pew Research Center за 2018 рік свідчить про те, що саме молодь є найактивнішим прошарком суспільства, що використовує соціальні інтернет-мережі, а також генерує онлайн-контент та впливає на розвиток як онлайн-мовлення, так і сучасної англійської мови в цілому. Згідно з статистичними даними, 88% людей віком від 18 до 29 років використовують соціальні інтернет-мережі для спілкування. Для старших вікових категорій цей показник зменшується та становить: 78% для людей віком від 30 до 49 років, 64% для людей віком від 50 до 64 років і 37% серед аудиторії 65 років і старше [3].

У матеріалах вибірки, яку репрезентовано фрагментами текстів онлайн-комунікації (коментарі, статуси, пости, публікації тощо) молодіжної аудиторії соціальних інтернет-мереж, збір якої ведеться протягом останніх 3 років (з 2015 по 2018), представлена динаміка розвитку мови на вербально-семантичному, а також когнітивному та прагматичному рівнях, які формують загальну картину сучасного мовного простору. Особливу зацікавленість викликає питання впливу англomовного молодіжного соціолекту на сучасну англійську мову, якою користуються як різні вікові категорії, так і носії англійської мови по всьому світу. Окремого розгляду заслуговує дослідження особливостей формування та функціонування численних нових слів, які можна інтерпретувати як лексичні відповідники до змінених комунікативних умов [8:

79]. Використання неологізмів у мовленні молоді характеризується намаганням поглибити й уточнити інформацію, а також надати мовленню більшої ефективності та виразності [6: 22].

Дослідження зібраного матеріалу дозволяє розглянути особливості функціонування неологізмів та простежити закономірності розвитку їх семантичної структури, виявити особливості їх прагматичної інтерпретації в онлайн-текстах, проаналізувати типові моделі словотворення.

Залежно від способу творення традиційно розрізняють лексичні неологізми, які формуються за допомогою продуктивних моделей словотвору або запозичуються з інших мов, та семантичні, які виникають в результаті присвоєння нових значень вже відомим лексичним одиницям [5].

Аналіз зібраного матеріалу демонструє те, що окрім лексичного способу, високу продуктивність мають семантичні новотворення. Останні служать засобом збагачення лексичного складу мови за рахунок існуючого в мові слова для позначення нового поняття. Здатність позначати нове за допомогою вже існуючих знаків економить словотвірні зусилля мовців. При цьому можливі такі варіанти: 1) старі слова повністю змінюють своє раніше існуюче значення, втрачаючи його; 2) в семантичній структурі слова з'являється ще одна сема [6: 18]. Соцмережі, такі як Facebook та Twitter, істотно вплинули на процес семантичних трансформацій слів загального вжитку, наприклад:

To like – продемонструвати схвалення або підтримку (когось чи чогось) за допомогою певної піктограми або посилання [2]. Приклади вжитку:

- *Do you feel hurt if nobody likes your Facebook post?*
- *Like us on Facebook!*
- *More than 200 people liked my post.*

Status – інформація, яку користувач публікує про себе в соцмережі, розповідаючи іншим про те, що він робить, думає тощо в певний час [2]. Приклади вжитку:

- *Writing a blog post is a lot harder than posting a status update or tweeting.*
- *Current status: reliving middle school awkwardness circa 1989 .*
- *Post your job on your Facebook page or as a status update.*

Profile – інформаційне резюме користувача у соцмережі, у якому, як правило, вказується ім'я, фото та особиста інформація користувача [1; 2]. Приклади вжитку:

- *You can post your relationship status on your Facebook profile.*
- *Heck, make a profile and post on our messageboard.*
- *Follow us and retweet this post for your chance! Your profile must be public to win.*

To share – опублікувати текстовий чи графічний матеріал у соціальних мережах, щоб з ним могли ознайомитись інші або надати можливість іншим людям побачити матеріал розміщений третьою особою [1]. Приклади вжитку:

- *You can post text or photos and automatically share them to Twitter or Facebook.*

- *How the fuck did i almost forget to share this masterpiece of a video.*
- *3 days away from the EU release! Hit "Like" if you are ready! Share the post and spread the news if you wanna get a free Founder's Pack!*

Семантичні неологізми більш вживані, аніж інші види новоутворень, в молодіжному онлайн-мовленні, яке характеризується намаганням поглибити й уточнити інформацію, а також надати семантико-прагматичному змістові більшої ефективності та виразності, що так само стимулює перманентний розвиток лексичного складу мови. Використання неологізмів допомагає мовцю створити сучасну перспективу у дискурсі та підкреслити актуальність сьогодення. Семантичні неологізми надають ключовим концептам дискурсу принципової новизни, оскільки зазвичай асоціюються у свідомості мовців з новітнім періодом розвитку суспільства та його досягненнями [6: 22].

Згодом така лексика потрапляє у загальний мовний простір, де вона втрачає свою семантичну конспірованість і стає загальновживаною [7: 307]. Тобто в процесі адаптації слово або зникає, або залишається у мові спочатку як неологізм, а згодом стає звичним для мовців і, зрештою, перетворюється на загальновживане. Щоб стати таким і увійти до словникового складу мови, неологізм повинен бути відомим і зрозумілим більшості мовців [9: 56].

В ході аналізу зібраного матеріалу було виявлено, що у порівнянні з основними продуктивними лексичними способами утворення неологізмів такими, як афіксація, конверсія (найчастотніша модель: N→V) та словоскладання (найчастотніші моделі: A+N, N+N), у англomовному молодіжному мовленні соціальних інтернет-мереж значну частку займає ініціальне скорочення лексичних одиниць. Серед проаналізованих неологізмів спостерігається тенденція до скорочення цілих фраз і часто вживаних синтаксичних структур. Наприклад:

BRB – ініціалізм від *Be right back*, який використовується коли користувач повідомляє про свій намір ненадовго призупинити комунікацію [4]. Приклади вжитку:

- *i'm gonna get a tea and then i'll pretty much just be chilling on here till whenever, brb pals.*
- *I'm takin' a break, BRB.*
- *brb i'm about to go pick out an engagement ring.*

TTYL – ініціалізм від *Talk to you later*, який в більшості випадків замінює слова до побачення, до зв'язку, до нової зустрічі тощо [4]. Приклади вжитку:

- *Anyway, gotta run now! TTYL*
- *Can't even tweet rn okay tyl!*
- *Hey man I g2g eat, TTYL!*

IDK – ініціалізм від *I don't know* [4]. Приклади вжитку:

- *My debit card is kinda like a gift card.. idk how much is on this, but we'll give it a try.*
- *Idk why but I have this saved on my phone*
- *These two pics are my favourites idk why...*

Варто відзначити суттєвий кількісний приріст в категорії творення неологізмів за допомогою ініціалізації. На даний момент показник таких новотворів в сфері молодіжного онлайн-мовлення складає 24% від загальної вибірки.

Отримані дані вказують на те, що молодіжний соціолект сприяє доволі швидкому розвитку онлайн-мовлення та його трансформації в функціональний стиль, без вивчення особливостей якого, неможливе дослідження формування мовної особистості. Швидкий розвиток ІТ-технологій висуває на перший план електронний спосіб комунікації, який обслуговує практично всі сфери людського життя. В такому світлі актуальною постає проблема правильної передачі думок та емоцій між мовцями. Перспективним напрямком подальших досліджень також може стати пошук шляхів полегшення збору та систематизації даних за допомогою програмних інтерфейсів, наприклад використання API соцмережі Facebook.

Список використаної літератури

1. Collins English Dictionary [Електронний ресурс] // HarperCollins Publishers Limited . – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary>
2. Oxford English Dictionary [Електронний ресурс] // Oxford University Press. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://en.oxforddictionaries.com>
3. Social Media Use in 2018 [Електронний ресурс] // Pew Research Center. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.pewinternet.org/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>
4. Urban Dictionary [Електронний ресурс] // Urban Dictionary LLC. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.urbandictionary.com>
5. Белькова А.Е. Функционирование неологизмов в интернет-ресурсах: на материале сайта NoNaMe: Монография / А.Е. Белькова. – Нижневартонск: Изд-во НВГУ, 2018. – 112 с. – Режим доступу до ресурсу: http://nvsu.ru/ru/Intellekt/2091/Belkova_A.E._Funkcionirovanie_neologizmov_Mon_2018.pdf
6. Дзюбіна О.І. Особливості утворення та функціонування семантичних неологізмів англійської мови в сфері інтернет-комунікації / О.І. Дзюбіна // Записки з романо-германської філології. – Вип. 2 (33). – 2014. – С. 17–23.
7. Лебедева Н. Англійські запозичення як специфічний феномен у сучасному молодіжному дискурсі в Україні та Німеччині [Електронний ресурс] / Н. Лебедева, С. Дяченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Філологічні науки. – 2009. – Вип. 81(1). – С. 307–311. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2009_81\(1\)_76](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzs_2009_81(1)_76)
8. Шутова М. О. Неологізми в сучасній англійській мові / М. О. Шутова // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія. – 2010. – Вип. 21. – С. 79–85.
9. Янишина Л. С. Процеси неологізації у словниковому складі англійської мови ХІХ століття (на матеріалі прозових літературних творів) : дис. канд. філ. наук : 10.02.04 // Л.С. Янишина – Київ, 2017. – 202 с.

І.С. Кілімінська

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. О.В. Гирин

АВТОМАТИЧНИЙ СИНТАКСИЧНИЙ АНАЛІЗ АНГЛІЙСЬКИХ ПОШУКОВИХ ЗАПИТІВ

Сьогодні опрацювання текстової інформації залишається одним із провідних завдань лінгвістики. Як наука, лінгвістика прагне до постійного розвитку та прогресивних змін. Водночас, цифрові технології давно стали частиною нашого повсякденного життя, тому стає очевидним той факт, що автоматична обробка текстової інформації та використання отриманих знань в різноманітних корисних програмах або ж додатках може полегшити спілкування та принести користь в наукових розробках та дослідженнях.

Проблемі інтелектуалізації інформаційних технологій приділяється значна увага в провідних країнах Європи та, зокрема, в США. На розвиток лінгвістичних інформаційних систем спрямовується велика кількість науково-дослідницьких програм. У зв'язку з невинним розвитком комп'ютерно-комунікаційних технологій ця проблема набуває ще більшої значущості.

Ще в минулому столітті науковці витрачали величезні зусилля на розробку спеціальних алгоритмів та комп'ютерних програм обробки текстів. Аби мати змогу аналізувати та синтезувати тексти автоматизовано, науковці створювали різноманітні моделі процесів обробки тексту, алгоритми та структури представлення даних. Аналіз природномовних текстів складався з певної послідовності процесів: від морфологічного аналізу, синтаксичного аналізу до семантичного аналізу. Тобто для кожного етапу створювався власний алгоритм та моделі [4: 4].

При обробці природної мови (ОПМ) найбільшими труднощами є обробка таких явищ як полісемія, омонімія, обробка фразеологізмів і т.д. Такі явища додають неоднозначності та досить ускладнюють можливість встановлення коректного відображення семантично-синтаксичної структури в його формальне логічне представлення.

Значний внесок у вивчення автоматичного синтаксичного аналізу зробили Н.Г. Чейлітко [2], І. Р. Буніятова [3], Дарчук Н.П. [4]. Також автоматичний аналіз мовлення висвітлюють такі зарубіжні дослідники як Fleiss J. L. [9], Hollingsworth Ch. [10], Kovar V. [11].

Мета статті полягає у висвітленні результатів дослідження у галузі автоматичного синтаксичного аналізу та аналізу англійських пошукових запитів.

Обробка природної мови (Natural Language Processing, NLP) – це напрямок дослідження штучного інтелекту і математичної лінгвістики. ОПМ вивчає проблеми комп'ютерного аналізу і синтезу природних мов. Аналіз у цьому контексті означає розуміння мови, а синтез – генерацію тексту. Вирішення цих проблем буде означати створення більш зручної форми взаємодії комп'ютера та людини. До основних напрямів обробки природної мови відносять такі як витяг фактів, аналіз тональності тексту, відповіді на питання, інформаційний пошук, генерація тексту, переклад і т.д. [1: 138].

Розглянемо основні задачі обробки природної мови, на основі яких і здійснюються пошукові запити [8]:

1. Пошук інформації – це пошук документів або ж сайтів, веб-сторінок, які мають відношення до поданного запиту.
2. Отримання відповіді на запитання – постановка питання природною мовою, а не запиту з використанням ключових слів. Пошукова система у такому випадку «витягує» ключові слова з питання.
3. Розпізнавання авторства – автоматичне визначення авторства твору невідомого автора.
4. Перевірка граматики є однією з найважливіших задач обробки мови. Насьогодні автоматична перевірка граматики не в змозі виправити всі помилки в тексті.
5. Синтез природної мови. Сьогодні ми маємо змогу чути синтезоване мовлення. У громадському транспорті генератор мовлення відтворює заздалегідь введені в програму мовні одиниці. Однак насьогодні важливим завданням є власне незалежне генерування мовлення.
6. Крім вищезазначених сфер застосування аналізу існують також супутні завдання, пов'язані з обробкою мови. Ці процеси приховані від звичайних користувачів, але надзвичайно важливі при обробці природної мови. Одним з таких завдань є вибір правильного морфологічного маркера для певного слова. Наприклад, визначення до якої частини мови належить слово *answer* (іменник чи дієслово).
7. Формулювання логічних висновків – створення нових формул, тобто генерування ряду нових речень природною мовою відповідно до інших речень природною мовою, які називають базою знань.

Під витягом інформації або фактів мається на увазі пошук в неструктурованому або слабо структурованому документі окремих фактів, які вас цікавлять. Наприклад, є певна кількість статей, в яких фігурує велика

кількість різних особистостей, і ви хочете скласти базу даних, яка буде зберігати дані про те, хто з цих людей є братом та сестрою. Аналіз тональності тексту означає автоматичне визначення емоційного забарвлення тексту і виявлення ставлення людини, яка написала текст, до об'єкта обговорення. Також одним з найбільш відомих і часто використовуваних напрямків обробки природного тексту є його переклад з однієї природної мови на іншу [5: 29].

Всі тексти на природній мові мають велику кількість слів, які не несуть інформації про текст. В англійській мові такими є артиклі, в українській до них можна віднести прийменники, сполучники, частки. Ці слова називають шумовими або «стоп-словами». Для досягнення кращої якості класифікації на першому етапі попередньої обробки текстів зазвичай необхідно видаляти такі слова. Другий етап попередньої обробки текстів – це приєднання кожного слова до основи, яка є однаковою для всіх його граматичних форм. Це необхідно, адже слова мають однаковий сенс і можуть бути записані в різній формі. Наприклад, одне й те ж саме слово може відмінятись по-різному, мати різні префікси та закінчення. Варто зазначити, що для вирішення вищезазначених завдань, дослідники користуються величезною кількістю інструментів і технік аналізу природної мови [5: 30].

Сучасні інформаційно-пошукові системи, які працюють з запитамі користувача у вигляді ключових слів, характеризуються непоганим рівнем повноти і точності результатів пошуку. До процесу пошуку лінгвістичний процесор повинен перекодувати запит користувача з природної мови на інформаційно-пошукову мову. У зв'язку з цим вчені намагаються створити пошукові машини, які б володіли достатнім інтелектом, який дозволив би і людині, і комп'ютеру працювати на природній мові. Створений інтелект повинен мати можливості для вирішення ряду проблем, підвищення продуктивності, а також покращення якості роботи пошукової системи [6: 57]. Наразі інтелектуальні пошукові системи можуть вирішувати наступні завдання:

1. Автоматично визначати мову запиту. Ця функція дозволяє обмежити мовний сегмент Мережі, в якому буде проводитись пошук запитуваної інформації, що з урахуванням кількості інформації у віртуальному світі, позитивно позначається на процесі пошуку.
2. Виключати неінформативні слова або «стоп-слова». Це слова службових частин мови, які не мають ніякого змістового навантаження, або ж деякі найбільш загальноновживані слова. Їх видалення значно скорочує обсяг індексу і збільшує релевантність результатів пошуку. Варто зазначити, що універсального переліку неінформативних слів не існує, тому що він постійно оновлюється за рахунок додавання нових і виключення старих слів. Якщо користувач вводить запит, що складається тільки з стоп-слів, про

релевантність результатів пошуку не може бути й мови. Тому при побудові запиту користувачеві потрібно по можливості виключати такі слова (Наприклад: and, or, not).

3. Проводити лінгвістичний аналіз вихідного запиту користувача, а також знайдених текстових документів. Лінгвістичний аналіз включає наступні процедури: 1) лексичний аналіз; 2) морфологічний аналіз; 3) синтаксичний аналіз; 4) семантичний аналіз [3: 25].

Як відомо, інтернет-користувачі під час пошуку потрібної їм інформації в інтернеті формують запити «ключовими словами» (keyword queries), і, як наслідок, обсяг оброблюваних пошукових запитів значно збільшується щороку. В результаті накопичуються великі за обсягом журнали, які містять пошукові запити користувачів (search query logs). Однак, будь-які колекції даних марні, якщо не існує методики для їх аналізу. Запити користувачів найважливіша інформація для власників інтернет-ресурсів. Висновки, отримані шляхом аналізу пошукових запитів, потенційно можуть поліпшити якість пошуку, так як вони допомагають краще зрозуміти інтереси користувачів. І з урахуванням отриманих знань пошукові машини (search engine) будуть показувати найбільш релевантні користувачеві документи [7: 3].

Таким чином, в сучасному світі, коли постійно обсяги інформації зростають, аналіз текстових даних має великий потенціал і широке застосування. Інтелектуалізація інформаційних технологій відбувається постійно, тому основні відмінності інтелектуальної пошукової системи від класичної полягають в умінні системи обробляти запити користувача, вони сформульовані в довільній формі на природній мові, а також представляють результати пошуку не у вигляді адрес сайтів, а у вигляді конкретного текстового фрагменту, що містить потрібну користувачу інформацію. Варто зазначити, що у всіх вищезгаданих процесах величезну роль грають надбання та дослідження у царині лексики та морфології.

Список використаної літератури

1. Когаловський М.Р. Перспективные технологии информационных систем / / М.Р. Когаловский. - М:Компания АйТи, 2003 – 288 с.
2. Чейлитко Н.Г. Корпусне дослідження зон зв'язків словоформ в українському реченні / Н. Г. Чейлитко // Лінгвістичні студії : [зб. наук. праць]. – Донецьк, Вид-во ДонНУ, 2009. – Вип. 18. – С. 268–275
3. Буніятова І. Р. Еволюція гіпотаксису в германських мовах (IV – XIII ст.) : монографія / І.Р. Буніятова. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 327 с.
4. Тарануха В.Ю Інтелектуальна обробка текстів: навчальний посібник / В.Ю. Тарануха. – К.: Вид-во. КНУ ім.Тараса Шевченка, 2014. – 80 с.
5. Дарчук Н. П. Автоматичний синтаксичний аналіз текстів корпусу української мови / Н. П. Дарчук // Українське мовознавство. – КНУ ім. Т. Шевченка, 2013. – № 43. – С. 11–19

6. Диковицкий В.В. Обработка текстов естественного языка в моделях поисковых систем / В.В. Диковицкий, М.Г. Шишаев // Труды Кольского научного центра РАН, 2010. – Вып. № 3. – С. 29–34.
7. Толубко В.Б. Розробка моделі автоматичного синтаксичного аналізу і синтезу тексту в системі машинного перекладу / В.Б. Толубко // Військово-спеціальні науки. – КНУ ім. Т.Шевченка, 2013. – 2(31). – С.57-60.
8. Киселёва Ю. Е. Методы группировки и структуризации поисковых запросов и их реализация: автореф. дис. на соискание уч. степ. кандидата физико-матем. наук: спец. 05.13.11 «Математическое и программное обеспечение вычислительных машин, комплексов и компьютерных сетей» / Ю.Е.Киселёва – С-П.2011-14 с.
9. Гирин О.В. Автоматичний синтаксичний аналіз англійської мови: застосування та перспективи – [Електронний ресурс] / О.В.Гирин – Режим доступу: <http://nniif.org.ua/File/17govasa.pdf>.
10. Fleiss J. L., Statistical methods for rates and proportions / J. L. Fleiss, B. Levin, Ch. P. Myunghee. – John Wiley & Sons, 2013. – 800 p.
11. Hollingsworth Ch. Using dependency-based annotations for authorship identification / Ch. Hollingsworth // Proceedings of Text, Speech and Dialogue, 15th International Conference. – Berlin. – v. 7499. – 2012. – P. 314–319.
12. Kovar V. Information extraction for Czech based on syntactic analysis / V. Baisa, V. Kovar // Proceedings of the 5th Language & Technology Conference. – Poznan : Funcacja Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, 2011. – P. 466–470.

А. О. Кільдішова

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Науковий керівник:
к.ф.н., доц. Глінка Н.В.*

РЕАЛІЗАЦІЯ У ПЕРЕКЛАДІ ЛІНГВІСТИЧНИХ ГЕНДЕРНИХ МАРКЕРІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ)

В англійській літературі XIX-XX ст. гендерна проблематика є однією із головних і являє собою джерело до розуміння місця жінки в суспільстві, її ролі в розвитку суспільства, ставить питання про її права та свободи. Перші, хто почав висвітлювати в літературі всі тонкощі жіночої долі, були Джейн Остін, сестри Бронте, Джордж Еліот, Елізабет Гаскелл, які дуже органічно вписалися в соціокультурний та літературний контекст тієї епохи. Але все ж таки прийнято вважати саме творчість Джейн Остін відправною точкою гендерної проблематики в англійській літературі. Її твори здійснили значний внесок у формування «жіночої прози» вікторіанської епохи, вплинувши на твори її наступниць, саме тому важливо розпочати аналіз особливостей гендерного маркування з роману Джейн Остін «Гордість і упередження».

У романі Дж. Остін «Гордість і упередження» письменниця не тільки показує нам гендерні стереотипи, описуючи соціальні проблеми буття жінок у британському середовищі тієї епохи, але також використовує для цього численні мовні засоби. У першу чергу, це стосується лексичних одиниць, паремій, афоризмів, мікротекстів, які вживаються стосовно чоловіків і жінок, а також репрезентації гендерно-маркованих особливостей мовленнєвої поведінки персонажів. Проаналізуємо деякі з них.

Вже у першому реченні роману *"It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune must be in want of a wife"* [1] фіксуємо таку мовну репрезентацію. У цій фразі увага спрямована на прикметник, який вживається разом з іменником "man" – "single". Вік чоловіка не вказується, а ось приналежність до чоловічої статі і статус неодруженого мають вагоме значення. З наступних сторінок роману читач дізнається, що молодих жінок у віці 26-27 років, називали "old maid". Статус незаміжньої жінки був синонімом приреченості на бідність та вважався великою ганьбою для сім'ї. Саме тому одним із ключових у романі є вислів *"the business (also: the object) of her life was to get married"* [1], який неодноразово повторюється у творі.

Чоловікам було вельми необхідно та зручно одружуватись, тому що поратися по господарству було суто жіночою справою. Так само і жінки відчували необхідність заміжжя. Для них це означало стабільність та ясне майбутнє. Подальше подружнє життя жінок абсолютно не бентежило, тому іншою важливою фразою роману є така: *"Happiness in marriage is entirely a matter of chance"* [1], що відображає загальноприйняті погляди незаміжніх дівчат.

Закоренілий стереотип в англійському суспільстві, що жінки мають менше гідності та стоять нижче за статусом, ніж чоловіки підтверджується у романі висловленням: *"Eliza Bennet is one of those young ladies who seek to recommend themselves to the other sex by undervaluing their own, and with many men it succeeds"* [1]. В цьому реченні важливим є словосполучення *"young ladies"* і продовження *"...who seek to recommend themselves to the other sex by undervaluing their own"*. У цій фразі описується гендерний стереотип, що більшість молодих дівчат готові майже на все аби привернути увагу чоловіків. Прикметники такі як *"silly", "idle", "ignorant", "vain", "foolish", "thoughtless"*, вживаються у більшості випадків стосовно жінок і тільки підтверджують стереотипне ставлення до розумових здібностей жінок. Авжеж, це не є справедливим: хоча жінки не отримували освіти, тим не менш, окрім гри на фортепіано та співу, вони розмовляли різними іноземними мовами.

На сторінках роману увесь час обговорюється зовнішність жінок. На балу герої оцінюють зовнішність головної героїні: *"She is tolerable, but not enough to tempt me"*, і далі коментар письменниці – *"Mr. Darcy had at first scarcely allowed her to be pretty; and when they next met, he looked at her only to criticize"* [1]. Ці слова демонструють наскільки вагомою для дівчини була зовнішність. Якщо чоловікові не сподобався зовнішній вигляд з першого погляду, марно було сподіватися, що він зверне увагу на інші її принади. Та й взагалі, описи зовнішніх характеристик персонажів-жінок, як позитивні, так і негативні, у творі трапляються у 5 разів частіше, ніж персонажів-чоловіків. Для представників сильної статі набагато важливішим для авторитету і заохочення незаміжніх дівчат були сума щорічного прибутку та володіння: *"A single man of large fortune; four or five thousand a year. What a fine thing for our girls!"* [1].

Але все ж таки були і позитивні моменти для жінок. Коли вони вступали в шлюб, вони ставали більш розсудливими та дуже вправними – *"she respected,*

she esteemed, she was grateful to her husband, she felt a real interest in his welfare” [50], добрими – “the most generous and forgiving” [1], турботливими матерями – “an affectionate mother” [1]. Однак чоловіки часто дозволяли собі глузувати та принижувати своїх дружин: “when Mr.Collins said anything of which his wife might reasonably be ashamed, which certainly was unseldom, ... once or twice she faintly blushed; but in general Charlotte wisely did not hear” [1].

Із середини XIX століття сестри Бронте вже представляють у літературі нову жінку, яка є незалежною, волелюбною та нічим не поступається чоловікові. Героїні жіночих романів сестер Бронте завжди чемні, чесні жінки з багатим внутрішнім світом.

Протест і обурення з одного боку і виконання обов’язку як способу протистояти життєвим негараздам з іншого стали одним із спонукальних мотивів у творчості Шарлотти, Енн та Емілі Бронте. Ці мотиви викликані, з одного боку, власними життєвими труднощами сестер (бідність, самотність), а з іншого - розумінням недосконалості сучасного їм суспільства.

Письменниці описують у своїх творах різні характери, але особливе місце вони відводять емоціям та психологічним проблемам. Життєва боротьба їх героїнь зазвичай зображується в тісному зв’язку з їх внутрішнім світом, з характерними для героїнь конфліктами суперечливих почуттів.

Якщо Ш. Бронте у своїх романах завжди розглядає проблеми жіночої реалізації в суспільстві, сім’ї, питання заміжжя, то Емілі Бронте в романі «Буремний перевал» оригінально трактує стосунки чоловіка і жінки, зображуючи «неземну» пристрасть Кетрін і Хіткліфа, що руйнує будь-які кордони, акцентуючи увагу, перш за все, на історії кохання в умовах соціальної нерівності і несправедливості, а також внутрішніх протиріччях, що мучають головну героїню, її всепоглинаюча любов до головного героя і нездатність бути з ним.

Дослідження творчих доробків Шарлоти та Емілії Бронте дещо затьмарили вивчення творчості наймолодшої з сестер – Енн Бронте. Її творчий доробок представлений двома романами, внесок яких в англійську літературу складно недооцінити. Завдяки Енн Бронте ми познайомилися з двома світами – романами «Агнес Грей» та «Незнайомка з Вілдфел-Холу». Для нас саме її романи представляють більший інтерес, тому що в них гостро поставлені питання жіночого місця в тогочасному англійському суспільстві. «Незнайомка з Вілдфел-Холу» вважається першим феміністським романом. В ньому Енн гостро критикувала положення жінки в родині і кинула виклик традиціям вікторіанської епохи.

Знайомство з головною героїнею твору «Незнайомка з Вілдфел-Холу» починається з її детального опису: «a tall, lady-like figure, clad in black... Her hair was raven black, and disposed in long glossy ringlets, a style of coiffure rather unusual in those days, but always graceful and becoming; her complexion was clear and pale; her eyes... were concealed by their drooping lids and long black lashes, but the brows above were expressive and well defined, the forehead was lofty and intellectual, the nose, a perfect aquiline, and the features in general, unexceptionable

– only there was a slight hollowness about the cheeks and eyes, and the lips, though finely formed, were a little too thin, a little too firmly compressed, and had something about them that betokened, I thought, no very soft or amiable temper...» [2]. Ми бачимо тут не тільки детальний опис зовнішності, але й намагання надати читачеві уявлення про характер персонажа. Саме читаючи такий ретельний опис героїв твору ми відчуваємо, що автор – жінка, тому що ми бачимо різноманіття прикметників, застосованих при зображенні героїні, і відчуваємо, що письменниця хоче зазирнути глибше у її душу.

Домінуючу роль у зображенні персонажа Енн відводить очам, в них вона воліє побачити прояв внутрішнього світу героя, щоб краще зрозуміти його характер. «Fine eyes...but they were full of soul, large, clear, and nearly black – not brown, but very dark grey» [2], говорять нам про глибину та чуттєвість душі Хелен; непоетичні та бездушні очі Джейн Вілсон («eyes clear hazel, quick and penetrating, but entirely destitute of poetry or feeling» [2] свідчать про її черствість. Боязкість Фредеріка Лоренса також в його очах: «the shy, hazel eyes of Mr. Lawrence, whence the sensitive soul looked so distrustfully forth, as ever ready to retire within, from the offences of a too rude, too uncongenial world» [2].

Завдяки портретному зображенню Енн Бронте не тільки описує зовнішність, але й виражає емоції, що переживають герої. Гнів, який відчуває Хелен через те, що Гілберт прислухався до пліток проти неї виражається у фразі: «her hands clasped tightly together, breathing short, and flashing fires of indignation from her eyes» [2]. Про те, які емоції пережив лорд Лоуборо, дізнавшись про зради своєї дружини, ми також дізнаємося з опису його зовнішності: «His face was ghastly pale; his eyes were fixed upon the ground; his teeth clenched; his forehead glistened with the dews of agony» [2].

Як будь-яка жінка-письменниця, Енн використовує в своєму творі багато емоційно-забарвленої лексики, щоб створити необхідний образ. Саме тому, її герой Артур Хатінгтон дуже часто використовує непристойну лексику: «Go to the deuce!», «Devil take the horse!», «You'd better tell that d—d old sneak of a nurse to keep out of my way for a day or two...», «This is Grimsby's scrawl – only three lines, the sulky dog». Коли читач бачить такі лайки, він розуміє, що перед ним людина груба, непристойна, людина, котра культурно занепала.

Проаналізувавши твори англійських романісток XIX століття, ми можемо зробити висновок, що в усіх творах на перше місце виходить образ сильної та розумної жінки, через яку письменниці висувують протест проти принизливого місця жінки в тогочасному суспільстві. Вони заявляють нам, що жінка повинна активно розвиватися, зтверджуватися як особистість та бути рівною в правах з чоловіками.

Аналіз прози переконує в тому, що в художньому тексті можуть бути встановлені імпліцитні знаки авторського гендеру. Гендер автора виражається в особливій точці зору на світ, особливій системі персонажів і особливому характері авторської свідомості. У своїх романах Джейн Остін та сестри Бронте проголошують любов, розмірковують про взаємини в родині,

встановлюють зв'язки між любов'ю і жагою влади і багатства, розкривають неоднозначну природу пристрасті.

Список використаної літератури

1. Austen Jane. Pride and Prejudice. [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://www.pemberley.com/janeinfo/pridprej.html>
2. Bronte Anne. The Tenant of Wildfell Hall [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://www.literaturepage.com/read/tenant-of-wildfell-hall.html>
3. Шамина Н.В. Женская проблематика в викторианском романе 1840 1870-х годов (Джейн Остин, Шарлотта и Эмили Бронте, Джордж Элиот) / Н.В.Шамина // Автореферат дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.01.03 – “Литература народов стран зарубежья (английская литература).” – Казань, 2006. – 19 с.

Ю. Ю. Климович

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к.пед.н., проф. Калініна Л.В.

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ВАДАМИ СЛУХУ В РАМКАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Приєднання України до Болонського процесу призвело до необхідності її участі у всіх освітніх європейських процесах, включаючи інклюзивну освіту. Для України це нова задача, адже попри досить амбіційні та багатообіцяючі ідеї педагогів, на перешкоді стає відсутність досконалої методичної бази для роботи з інклюзивними класами.

Наші спостереження під час викладання іноземної мови в інклюзивних класах, в яких навчаються діти з вадами слуху, а також власний невеликий досвід роботи показали, що ця категорія дітей є однією з найбільших у рамках інклюзії. Оскільки обсяг інформації, яку людина дістає із зовнішнього світу, в свідомості слабчущої дитини помітно звужений через неможливість впливати на нього словесною мовою, її реакції на зовнішні впливи примітивніші та недостатньо різнобічні. Враховуючи те, що в слабчущих компоненти психіки розвиваються в інших, порівняно з людьми з нормальним слухом, пропорціях, слід звернути увагу на їхню здатність до пізнавальної діяльності.

У пізнавальній діяльності слабчущих більшу роль відіграють наочно-зорові форми пізнання, ніж словесно-логічні. В розвитку словесно-мовної системи писемна мова (як засіб прийому інформації шляхом читання, передачі її шляхом письма) набуває для дітей незрівнянно більшої питомої ваги, ніж усна. Щодо використання слабчущими усної мови, слід зазначити, що їх словниковий запас ближче до норми, ніж граматичне оформлення

висловлювання, що сприяє кращому запам'ятовуванню нових лексичних одиниць.

Актуальність дослідження. Проблемі інклюзивного навчання присвячено дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: Лісінська Т.Ю., Трусковська О. А., Шапочка К. А., Хаджи А. Ю., J. Kormos, D. Wilson, M. Wight. Вони довели, що більшість методів, які використовуються у навчанні будь-якого предмету, в тому числі й англійської мови, потребують адаптації та переосмислення при роботі з учнями в інклюзивному середовищі. Однак, SMART-технології, на наш погляд, можуть максимально зацікавити та змотивувати будь-якого учня, адже нове покоління дітей народилося і виросло в епоху інформаційно- прогресу.

Наш невеликий досвід роботи показав, що для дітей з вадами слуху SMART-технології є ефективним засобом вивчення іноземної мови, зокрема формування лексичної компетентності. Існує ряд праць, присвячених дослідженню поняття інформаційної компетентності (Миронова О. І., Гусак А.Л., Баловсяк Н.В. та ін.), формування інформаційно-цифрової компетентності учнів (Ліскович О. В., Бондаренко І.В. та ін.), використання інформаційно-комунікативних технологій (Масол Л. М., Гудчина І.В., Е. Witt та ін.), проте методика формування інформаційно-цифрової компетентності учнів з особливими освітніми потребами на уроках англійської мови, у тому числі з використанням SMART-технологій, потребує вдосконалення.

Метою нашого дослідження є створення поетапної методики спрямованої на розвиток мовної лексичної компетентності учнів з порушенням слухового апарату.

Виклад основного матеріалу. Аналіз методичної літератури показав, що існують різні підходи до класифікації етапів формування лексичної компетентності залежно від критеріїв, що покладені в основу.

Взявши за основу класифікацію професора І. А. Зимньої, ми виокремили наступні етапи формування лексичної компетентності.

Представимо ці етапи у вигляді таблиці. (див. Таблиця 1.)

Таблиця 1. Етапи формування лексичної компетентності для слабочуючих дітей

Етап	Мета	SMART-засоби навчання	Вправи
<u>1. Мотиваційно-підготовчий</u>	Змотивувати учнів до оволодіння лексичною компетентністю, надати їм лексичні одиниці, потрібні для підготовки власного висловлювання на рівні одного речення	<ul style="list-style-type: none"> ● SMART-дошка; ● засоби Microsoft Office; ● YouTube. 	<ul style="list-style-type: none"> ●рецептивні ●репродуктивні

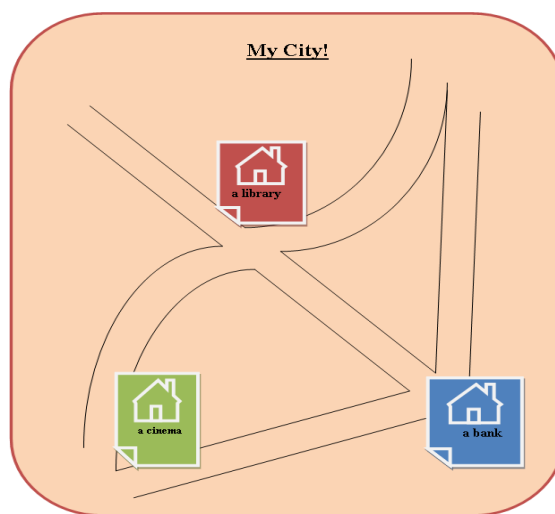
<p style="text-align: center;"><u>2.</u> <u>Орієнтувально-тренувальний</u></p>	<p>Формувати лексичну компетентність на основі різних опор на рівні надфразової єдності</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Google; ● YouTube; ● SMART-дошка; ● FM-система. 	<ul style="list-style-type: none"> ● репродуктивні ● продуктивні
<p style="text-align: center;"><u>3. Творчий</u></p>	<p>Навчити учнів самостійно продукувати власне висловлювання, використовуючи активний лексичний матеріал</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Paint; ● засоби Microsoft Office. 	<ul style="list-style-type: none"> ● продуктивні

Як видно з таблиці, подані вище етапи мають певні характеристики:

- **мотиваційно-підготовчий етап** – готує учнів до сприйняття нового лексичного матеріалу, зацікавлює їх, створюючи певний стимул; на даному етапі потрібно надати учням основні мовленнєві одиниці з теми, а також змотивувати їх до створення власного монологічного висловлювання на рівні одного речення. Наприклад:

➤ в опорі на **SMART-дошку**:

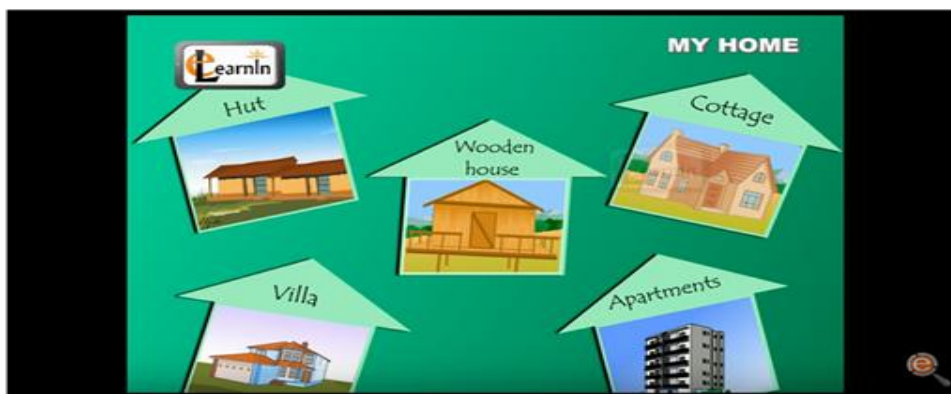
Task. Look at the map of your city!
Everyone has his/her own kind of building (bank, hospital, school, theatre, library, cinema, etc.). Put the buildings into the map and compare, what you can or cannot do in every building. (e.g. I can eat in the restaurant, but I cannot eat in the library.)



- **орієнтувально-тренувальний етап**, метою якого є використання лексичного матеріалу на основі різних опор, що передбачає здатність учнів створювати короткі усні висловлювання на рівні над фразової єдності. Наприклад:

➤ в опорі на додаток YouTube та FM-систему:

Task. Watch the video and say what kind of house you like most.
(e.g. I like a hut because it has got only one room.)



- **творчий** етап передбачає створення учнем власного самостійного висловлювання, використовуючи вивчений лексичний матеріал. Наприклад:

➤ в опорі на додаток Paint

Task. Do the project
“The house of my
dream” using web-
application Paint. Draw
your house and tell the
class about it.



Висновки. Отже, наш невеликий досвід роботи у школі з інклюзивними класами показав, що використання SMART-технологій у формуванні лексичної компетентності не тільки значно мотивує школярів, сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності учнів з особливими освітніми потребами, але й значно полегшує формування лексичної компетентності дітей з вадами слуху.

Список використаної літератури

1. Дмитрук О. П. Використання smart-дошки на уроках англійської мови в початковій школі [Електронний ресурс] / О. П. Дмитрук. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/>
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 522 с.
3. Колупасва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. Колупасва. – К. : «Саміт-Книга», 2009. – 272 с. : іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»)
4. Пензай Л. І. Інформаційна компетентність як вагова складова фахової компетентності вчителя / Л. Пензай [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/32355
5. Florian. L. (2010) The concept of inclusive pedagogy. In G. Hallett, & F. Hallett (Eds.), Transforming the role of the SENCO (pp. 61–72). Buckingham: Open University Press.
6. Knezek G., Christansen R. The importance of Information technology Attitudes and Competencies in Primary and Secondary Education. In: Voogt J., Knezek G., editors. International handbook of information technology in primary and secondary education. New York: Springer; 2008 p.

О. С. Кльоц

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

канд. пед. наук, доцент Н.Р. Прокопчук

МУЛЬТИМЕДІЙНА ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ

Сучасна шкільна освіта у нашій державі перебуває на етапі кардинальних змін стратегічних напрямів свого розвитку, а саме: уся навчальна діяльність спрямовується на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, які у подальшому дозволять випускникам шкіл бути конкурентоспроможними на ринку праці, почуватися комфортно у мультинаціональному просторі сучасного світу. Важливе місце у цих трансформаційних процесах належить питанню визначення та реалізації оновленого змісту навчання іноземних мов (ІМ). Першочергово це забезпечується активною переорієнтацією шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Саме цей аспект змушує різнобічно переосмислити теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів навчання ІМ [5].

Оволодіння ІМ учнями початкової школи передбачає взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), коли кожний вид розглядається як мета і як засіб. Для цього використовуються відповідні вправи і завдання, виконання яких забезпечує комплексне оволодіння усним і писемним мовленням [6].

Урахування такого комплексного підходу та забезпечення оптимізації процесу вивчення ІМ ставлять перед учителем завдання активно використовувати та пропагувати застосування новітніх педагогічних технологій, серед яких, у першу чергу, виділяються креативні технології, такі як кейс-метод, методи інверсії та емпатії, блог-технології та smart-технології. Останні, зокрема, враховують зростаючий інтерес суспільства до мультимедійних технологій, оскільки їх багатofункціональність та зручність у використанні здатні забезпечити ефективне формування комплексу іншомовних умінь та навичок. Серед цих технологій чинне місце належить мультимедійним комплексам, у складі яких виділяють **мультимедійну інтерактивну дошку (МІД)**. Тому **Метою представленої статті** є охарактеризувати переваги використання МІД на всіх етапах формування **лексичної компетентності** молодших школярів.

Сучасна МІД поєднує в собі усі якості традиційної шкільної дошки, а також інтерактивні властивості електронно-цифрових ресурсів і сенсорні властивості апаратних засобів для відтворення цих ресурсів, колективної роботи з ними. По суті це – складний технічний засіб, створення якого враховує психофізіологічні основи взаємодії “людина-машина” і враховує усі вимоги до технічних пристроїв,

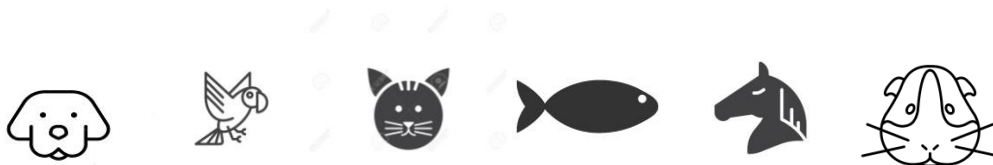
що впливають з особливостей дій учня та вчителя у процесі навчання [4, с. 22-23].

Властивості екранних об'єктів та програмні можливості компонентів мультимедійного комплексу забезпечують учителя набором інструментів для створення, планування та проведення змістовних, цікавих, ефективних уроків ІМ у початковій школі. Також даний засіб включає зорову, слухову та кінестичну опору, що значно сприяє отриманню, розумінню та засвоєнню нової інформації. Враховуючи психологічні особливості даної вікової категорії (домінування образного мислення, ігрової мотивації, творчої уяви, розвиненого кінестетичного сприйняття [2, с.74]), а також усе вищезазначене, вважаємо доцільним застосування МІД на всіх етапах формування іншомовних компетентностей у молодшій школі.

Так, маніпуляції на дошці з кольором (налаштування яскравості, прозорості, жирності, виділення іншими кольорами) є незамінними на **етані презентації нового лексичного матеріалу** для зосередження уваги учнів на конкретних словах, систематизації та класифікації лексики. Позначки на екранах, нанесені поверх тексту, підкреслення та виділення інструментом «**Маркер**», використання відео- та аудіоматеріалів із можливістю їх зупинення та обговорення, застосування мультимедійних презентацій, анімованих заставок, картинок, піктограм, таблиць, рисунків дають можливість проводити поживлене анімоване представлення матеріалу із застосуванням широкого діапазону візуалізації, що сприяє емоційному налаштуванню молодших школярів на сприйняття відповідного лексичного матеріалу, активізації та концентрації уваги, підвищенню рівня їх мотивації, зацікавленості навчальною інформацією [1].

Наприклад, під час опрацювання теми “*Animals*” можна скористатися представленням лексики у контексті за допомогою функції виділення у тексті, піктограмної наочності та відеоролика. Пропонуємо наступний алгоритм презентації:

Task 1: Look at the pictograms, guess the animal and try to predict the topic of the video.



Task 2: Watch the video “Have you got a pet?” and arrange the pictograms in the right order.

Використовуючи функцію пересування об'єктів, учні встановлюють послідовність появи тварин у ролику, після чого учитель пропонує їм текст пісні, виділяє потрібні слова будь-яким із вищеописаних способів, переносить їх до відповідних піктограм і організовує повторення лексики учнями з подальшим розучуванням пісні.

Have you got a pet? Yes, yes, I have.

I've got **a dog** and **a hamster** too.

I've got **a cat** and **a parrot** too.

I've got **a horse** and three **fish** too.

Have you got a pet?

Найцінніше у поданому способі презентації лексичного матеріалу є те, що він дозволяє задіяти усі аналізатори: зорові, слухові та кінестичні. Це у свою чергу забезпечить ефективне засвоєння матеріалу кожним учнем, незалежно від типу сприймання. Аналогічно можна застосовувати запропонований алгоритм при вивченні тем “*Seasons and Weather*”, “*My Family*”, “*Professions*”.

Віртуальні інструменти МІД вирізняються функцією **перетягування та відпускання**, яка застосовується для групування інформації, підписів об'єктів, картинок, схем, створення таблиць, розташування інформації у певній послідовності. Функція «**Маркер**» дозволяє з'єднувати частини повідомлень, малюнки чи схеми. «**Лупа**» та «**Прожектор**» незамінні при виділенні окремих лексичних одиниць, детального опрацювання та повторення складних слів. Функція «**Ластик**» використовується під час виконання завдань, спрямованих на виправлення помилок та самоперевірки [3].

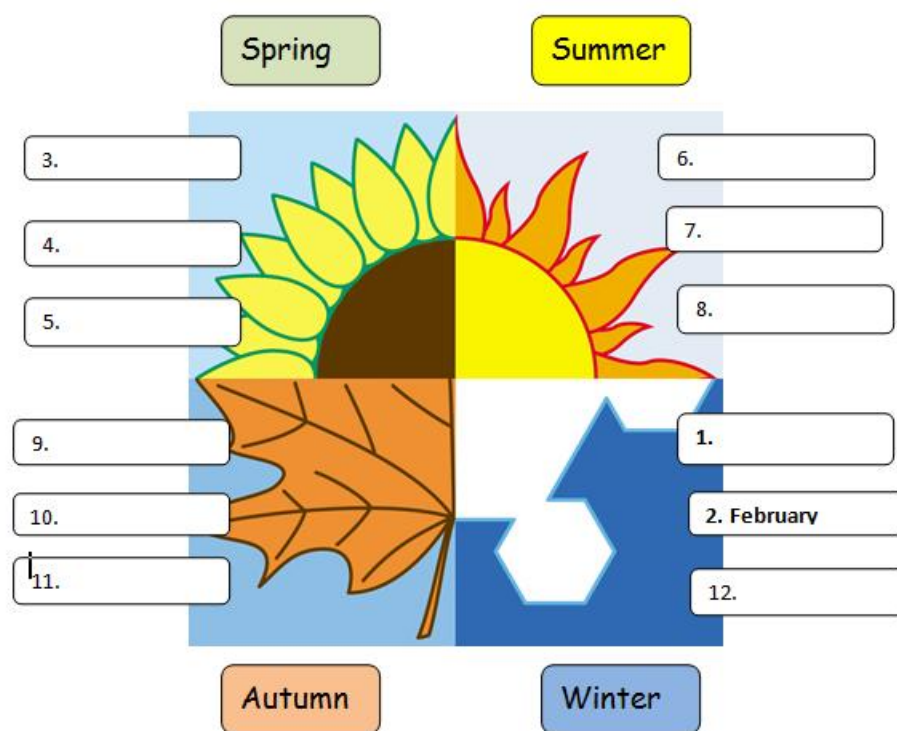
Такі можливості незамінні для закріплення знань, що вимагають засвоєння на **репродуктивному рівні**, що передбачає багаторазове застосування лексичних одиниць як самостійно, так і в різних конструкціях та контекстах. З огляду на це учням пропонуються завдання типу: *choose the correct answer; match the word to the picture/its meaning; substitute the picture with the word; fill in the gaps; group the word according to the topic; correct the spelling mistakes; choose the correct word from the list given; arrange the letters in the right order and make the words* та багато інших.

Для прикладу розглянемо наступні вправи, розраховані на репродуктивне затреновування лексичних одиниць з теми “*Seasons and weather*”:

Task 1: *Arrange the months from the box according to the season. One is already done for you as an example.*

September May November December January

August October July March April June



Task 2: Wipe off the odd words and leave the correct word.

1. You take an umbrella when it is **sunny/windy/rainy**.
2. The nights are shorter in **summer/autumn/winter**.
3. You wear boots when it's **wet/warm/dry**.
4. The flowers are blooming in **winter/autumn/spring**.
5. The leaves are falling in **autumn/summer/spring**.

Task 3: Correct the mistakes and match the sentences to the pictures.



1. We can go to the beach in winter.
2. I enjoy swimming in the sea in autumn.
3. We can make a snowman in summer.

Таким чином, завдяки перевагам МІД, процес затреновування та репродуктивного відтворення лексики перетворюється на яскраву захоплюючу гру. Навчання стає природнім, легким та динамічним. Учні проявляють зацікавленість та ініціативу, що забезпечує якісне засвоєння навчального матеріалу.

На етапі **творчого продуктивного використання** лексичних одиниць МІД виконує функцію додаткового демонстраційного пристрою, за допомогою якого можна ефективно організувати презентації учнівських проєктів, створити відповідну атмосферу у класі шляхом виведення на екран різноманітних локацій (маршрутів, карт, вивісок, залів, природних пейзажів тощо) [7, с. 57]. З опорою на

них доцільно давати учням завдання на створення міні-діалогів, презентування власних проектів. Наприклад:

Task 1: *Look! Now you are in the jungle with your classmate. Describe the animals you can meet here. ("Animals")*

Task 2: *Tell your classmates about your family using your family photo. ("Family")*

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, можна з упевненістю констатувати, що МІД є потужним засобом формування мовної компетенції учнів молодшої школи в цілому та лексичної компетентності зокрема, підвищуючи ефективність навчально-виховного процесу, задіюючи додатковий (крім аудіального і візуального) канал сприйняття – кінестетичний, забезпечуючи учителя набором інструментів та створення та проведення великої кількості ефективних, змістовних, цікавих тренувальних вправ, що надає змогу учасникам навчально-виховного процесу взаємодіяти у діалоговому режимі, сприяє підсиленню мотивації навчання і пізнавальної активності учнів, постійно підтримує учителів у стані творчого пошуку методичних новацій засобами сучасних інформаційних технологій.

Список використаної літератури

1. Дмитрук О.П. Використання smart-дошки на уроках англійської мови в початковій школі [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua> (Дата звернення: 02.07.2018).
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
3. Исакова М.А. Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]– Режим доступа: <http://moubsosh.narod.ru/doc/ima> (Дата обращения: 02.07.2018).
4. Бонч-Бруевич Г.Ф. Методика застосування технології SMART Board у Навчальному процесі: [навч. посіб.] / Г.Ф.Бонч-Бруевич, В.О. Абрамов, Т.І. Носенко – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – 102 с.
5. Міністерство освіти і науки України Пояснювальна записка до навчальної програми з іноземних мов загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів. 1-4 класи [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita/navchalni-programi-1-4-klas/poyasnyvalna-zapyska-inozemna-mova> (Дата звернення: 16.05.2018).
6. Міністерство освіти і науки України Методичні рекомендації щодо вивчення іноземної мови в початковій школі у 2016/2017 навчальному році [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita/met-rek-inoz-movy-poch-shkola> (Дата звернення: 20.05.2018).
7. Осадчий В.В. Використання мультимедійного проектора та електронної інтерактивної дошки в навчально-виховному процесі ВНЗ: [навч.-метод. посіб.] / Осадчий В.В., Осадча К.П., Сердюк І.М. – Мелітополь: ТОВ “Видавничий будинок ММД”, 2011. – 132 с.

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ ТВОРУ ДЖОНА ФАУЛЗА «КОЛЕКЦІОНЕР»

Стаття присвячена відкриттю та опису поняття мовної особистості. Вираження яскравої мовної особистості героїв роману «Колекціонер» Джона Фаулза. В даній статті увага акцентується на дослідженню мовної особистості як популярного лінгвістичного явища. В даний час мовну особистість можна спостерігати практично в будь-якому жанрі твору. Дослідження мовної особистості є надзвичайно цікавим та актуальним, тому що на головний план виходять не лише труднощі перекладу, а й внутрішній світ та мовні особливості як автора так і його створених героїв. Для кращого визначення мовної особистості застосовуються дослідження Ю. Н. Караулова та В. В. Виноградова. Також дана стаття узагальнює існуючі точки зору та дослідження на поняття «мовна особистість», розбирається його структура, висвітлюються рівні мовної особистості в залежності від її участі у комунікації.

Ключові слова: мовна особистість, гендер, мова, мовлення, художній переклад, структура мовної особистості.

Предметом дослідження є мовна особистість головного героя роману «Колекціонер» Джона Фаулза.

Об'єктом дослідження виступає роман «Колекціонер» Джона Фаулза.

Метою дослідження є висвітлення проблем та лінгвістичних особливостей перекладу мовної особистості та мовного художнього мовлення героїв роману.

Актуальність дослідження мовної особистості зумовлена постійним інтересом сучасних лінгвістів. На думку Ю.Н. Караулова «мовна особистість» являє собою цінне джерело інформації про аналізуючу особистість, вона є невід'ємною частиною характеру і найширшим образом показує поведінку вибраного героя.

[2: 32]

Дослідження мовної особистості розпочались відносно недавно, лише у другій половині ХХ століття мовознавці почали вивчати роль людського фактора в мові, звертаючи увагу на такі проблеми як мова та мислення, мова та картина світу, мовна особистість. [2: 21] Лінгвісти все більше хотіли вивчати мову у тісному зв'язку з людиною, ці два поняття йшли нога в ногу. Провідним поняттям сучасної лінгвістики стає «мовна особистість», воно виходить на перший план. З цього часу було проведено безліч дослідів мовної особистості, але І. Вайсбергер одним з перших почав вивчати мовну особистість, він стверджував про залежність життя людини від мови, а також про взаємозв'язок

мови та духовного розвитку людини. [3: 15] Найбільшу увагу вивченню цього поняття приділив Ю.Н. Караулов. Він ввів це поняття у активне лінгвістичне використання. Караулов дав таке визначення мовній особистості: “Мовна особистість – це людина, здатна створювати та сприймати тексти, які розрізняються а) ступенем структурномовної складності; б) глибиною та точністю відображення дійсності; в) певною цільовою направленістю”. [2: 5]. Вчений виділяє три рівні мовної особистості: вербально-семантичний, під яким розуміє володіння природною мовою і опис формальних засобів для вираження певних значень; когнітивний, в основі якого лежать ідеї, поняття, концепти, складові у кожній мовній індивідуальності більш-менш впорядковані і систематизовані, які виявляють “картину світу”, де в свою чергу відбивається ієрархія цінностей, і саме на цьому рівні відбувається перехід до знань, інтелектуальної сфері особистості, що виявляється в мові, процесах говоріння і розуміння, а значить до свідомості і пізнання; прагматичний, в який входять мотиви, цілі, інтереси, інтернаціональності та установки.[4: 3] На вербально-семантичному рівні прояв індивідуальності спікера є мінімальним, в той час як прояв етнічний, навпаки, є максимальним. Це відбувається з тієї причини, що мова являє собою спадщину всього етносу, виявляючись в якості системи мислення, смислів і понять, які опановує кожен носій цієї мови.[4: 3] Ю.Н.Караулов зазначає, що прояв індивідуального простежується на прагматичному рівні, в силу того, що саме на даному етапі виявляються інтенція, інтереси і ситуативна мотивація мовної особистості. [2: 7] При вивченні характерних рис мовної особистості не можна не враховувати такі показники, як стать, вік, місце народження, професію, соціальний статус, віросповідання, особистісні переконання автора чи перекладача.

Однак, все більше і більше спотворених перекладів знаходять своє місце у лінгвістиці з року в рік. Найчастішими причинами спотворення оригінального тексту є велика увага до лінгвістичних факторів та особливостей, перекладачі не враховують оригінальність тексту, не беруть до уваги культуру в якій був написаний твір та внутрішній світ автора чи його стилістичні особливості. Вдалий переклад залежить від багатьох факторів, серед них від гендеру перекладача та автора. Перекладач сприймає переклад твору через свою призму, в багатьох випадках не враховуючи оригінальний задум автора та смисл, який він хотів передати. Багато проблем виникає і через те, що перекладачі чоловічої статі не можуть передати почуттів героїні, і навпаки. Для успішної реалізації перекладу необхідно опанувати багато істотних навичок, до яких відносяться граматичні, лексичні навички перекладу і перекладацькі трансформації. У великій мірі на якість перекладу впливає мовна особистість та обізнаність самого перекладача. У перекладознавстві широко обговорюються проблеми, пов'язані з вивченням ролі та функцій особистості перекладача, чим менше в перекладеному тексті присутній перекладач, тим якісніше зроблений переклад. В.В. Виноградов зазначає, що перекладач - це не об'єктивна машина, і його особистий досвід - це не просто допустимий, але і навіть необхідний елемент якісного перекладу. [4: 2] Перекладач повинен не стільки відтворити текст на

іншій мові, скільки створити його заново. У процесі перекладу кожен учасник комунікації вносить свій вклад у розмову та сенс. Перекладач створює власну перекладацьку картину світу, яка формує його свідомість. Процес перекладу постає як сприйняття одного виду інформації і трансформації її в інший вид. Вдалість перекладу залежить не тільки від знання законів та особливостей “чужої” культури, але також і від схожості думок автора вихідного тексту і перекладача. Особистість перекладача обов’язково відбивається на перекладі. Необхідно підкреслити, що задум автора і перекладача ніколи не збігаються, так як вони залежать від індивідуального досвіду, знанням і уявленням та отримують відтворення в індивідуальному вербальному просторі. Ю.Н. Караулов визначив, що здійсненню процесу перекладу сприяє наявність так званих «загальних зон» в індивідуальних ментальних просторах, що обумовлено присутністю повсякденних знань в концептуальній системі мовної особистості. [2: 3]

Різні за статтю перекладачі можуть по різному зобразити твір, застосовуючи більш притаманний для їхньої статі лексикон. Таким чином переклади двох статей будуть різними за емоційним забарвленням та смисловим наповненням. Ці фактори стали причиною для більшого вивчення та дослідження такого феномену як «мовна особистість». Цей феномен виник не дарма, адже завдяки мовній особистості ми можемо створити та уявити картину світу автора чи перекладача, або ж навіть героїв вибраного тексту. Ми можемо зануритись у їхні переживання, та зрозуміти правильно те що хоче донести до нас автор. Уже з року в рік все більше і більше вчених намагаються як найточніше розкрити значення мовної особистості. Один з відомих дослідників мовної особистості вважається А. Потебня — видатний український вчений, який писав: “Мовна індивідуальність виділяє людину як особистість, і чим яскравішою ця особистість є, тим повніше вона відрізняє мовні якості суспільства”. [5: 5]

Прикладом яскравого вираження та перекладу мовної особистості може слугувати роман Джона Фаулза «Колекціонер». Даний роман складається з чотирьох частин, перші та другі глави є віддзеркаленням один одної. На початку твору зображено усне мовлення Фердинанда (головного героя), читачі спостерігають за його поглядами на життя, точками зору, сподіваннями тощо. Головна героїня — Міранда — ділиться своїми переживаннями вже у другій частині роману, її переживання зображені у формі щоденника з самоаналізом. «Колекціонер» - це твір, який показує дивну любов Фердинанда до Міранди. На жаль, це одностороння любов. Фердинанд живе у своїх ілюзіях, у своєму світі і він є твердо переконаним у своїй правоті та нормальності його поглядів. Фердинанд висвітлений у образі неосвіченого, а Міранда — образ чистоти та краси.

У Шекспіра головний герой називається Каліббан. Міранда дізнавшись краще Фердинанда, каже, що тому не варто ганьбити таке хороше ім’я:
«*You should have been called Caliban*» - «Тобі слід було називатись Каліббаном.» [8: 125]

Фердинанд жахливий, обмежений та духовно нерозвинений. Для нього вершиною краси та ідеальності є його колекція метеликів, і звичайно, що Міранда. По формі його спілкування з нею, використанням безликих виразів, не зміг висловити свої думки, можна припустити, що його духовний світ низький та нерозвинений. Його мова час від часу емоційна і схожа на потік думок, вилитий у внутрішній монолог. Інверсія використовується дуже часто:

«*Only once did I have the privilege...*» - «Одного разу лише мав я перевагу.»

[8: 54]

«*Full of tears were her eyes*» - «Повні сліз були її очі» [8: 35]

Ще однією особливістю монологу Фердинанда є вживання коротких та неграматичних речень, які є нецікавими і незв'язаними, а деколи взагалі довге мовчання та заглибленість у собі, які виражені трьома крапками.

Мовна особистість Фердинанда на вербально-семантичному рівні є простою. Думки він виражає за допомогою простих і коротких речень та відповідей, без використання складних конструкцій, це можна відслідкувати у діалогах з Мірандою:

«*F.: I promise*» - «Я обіцяю»

«*M.: What's your name?*» - «Як тебе звати?»

«*F.: Ferdinand*» - «Фердинанд»

«*M.: You might go to prison*» - «Ти можеш потрапити у в'язницю»

«*F.: Be worth it.*» - «Це того варто» [8: 76]

«*I am entomologist*» - «Я ентомологіст»

«*I collect butterflies.*» - «Я збираю метеликів» [8: 65]

«*M.: Don't you feel this has gone on long enough?*» - «Ти не думаєш, що це занадто далеко зайшло?»

«*F.: No.*» - «Hi»

«*M.: Won't you let me go now?*» - «Ти мене не відпустиш?»

«*F.: No.*» - «Hi»

«*M.: You could gag me and tie me up and drive me back to London. I'd not tell a soul.*» - «Ти міг би зв'язати мене та відвести назад до Лондона. Я б нікому не сказала»

«*F.: No.*» - «Hi» [8: 88]

Речення, якщо і довгі то зазвичай з'єднані між собою сполучниками «and» і «but».

«*There's never been anyone but you I've ever wanted to know.*» - «Ще нікого я так не хотів дізнатись як тебе» [8: 54]

«*You think i'm mad because of what i've done.*» - «Ти думаєш, що я божевільний через те, що я зробив.» [8: 34]

«*If fifty people came to me, real honest respectable people, and swore blind you wouldn't escape, I wouldn't trust them.*» - «Якщо б, 50 людей прийшли до мене, дуже чесні та респектабельні, і поклялись, що ти не втечеш, я б все одно не повірив їм.» [8: 114]

Його мова показує його соціальний статус та рівень освіченості. У мові Фердинанда часто зустрічається полісиндетон:

«What thought I would do was drive home and see if she was worse and if she was I would drive her into the hospital and then I would have to run away and leave the country...» - *«Я думав тільки про те, що якби їм було гірше то я б відвіз її до лікарі і тоді втік і виїхав би з країни»* [8: 115]

Синонімічні повтори у Фердинанда присутні протягом всього твору, які виражені за допомогою вставних слів: *«and soon, at all»*:

«I don't think of it like that at all» - *«Я не думаю про це зовсім»* [8: 98]

«You don't understand me at all» - *«Ти зовсім мене не розумієш»* [8: 113]

За допомогою них автор показує обмеженість героя. Ще однією особливістю лексики героя є вживання неологізму *«la-di-da»*, що по його мірках означає вищий клас, тобто багаті люди, цей вираз він вживає і говорячи про Міранду, тобто він нібито не знає коли варто це говорити і не знає, що так не можна говорити про кохану людину.

«She wasn't la-di-da like many, but it was there all the same.» - *«Вона не була ла-ді-да як багато інших, але все було добре.»* [8: 120]

Це показує те, що у Фердинанда малий словниковий запас, оскільки він вживає однакові слова для опису як негативних так і позитивних речей, не розрізняючи їх значення. Найхарактернішими прикметниками виступають: *«nasty, right, wrong, funny»*:

«I don't want you to be nasty» - *«Я не хочу, щоб ти була неслухняна»* [8: 23]

«It stood right on its own» - *«Це стояло спокійно на своєму місці»* [8: 46]

«You must see it's wrong!» - *«Ти маєш побачити, що це погано»* [8: 87]

«It was a funny night» - *«Це була весела ніч»* [8: 119]

«She gave me a funny look» - *«Вона дала мені смішну книжку»* [8: 78]

Щоб привернути увагу Міранди, Фердинанд використовує багато наказового способу, тим самим показуючи свою невихованість:

«Have your breakfast» - *«Їж свій сніданок»* [8: 21]

«Eat» - *«Їж»* [8: 56]

«Sit down and listen to me» - *«Сідай і слухай мене»* [8: 61]

Фердинанд володіє дуже малим словниковим запасом, і для того, щоб розкрити свою думку та сказати бажане він використовує ті самі слова, тільки у протилежній послідовності, так він передає смисл сказаного:

«If you asked me to stop collecting butterflies, I'd do it. I'd do anything you asked me.» - *«Якщо б ти сказала мені перестати колекціонувати метеликів, яби зробив це. Я би зробив все, що ти б мені сказала»* [8: 60]

У мові головного героя присутні порівняння, які вираженні за допомогою прийменника *«like»*:

«My conditions are that you eat food and you talk to me like you did.» - *«Мої умови такі, що ти їж свою їжу і говориш до мене як ти говорила»* [8: 59]

«Don't try to escape like you did.» - *«Не намагайся втекти так як ти робила»* [8: 31]

«You are like butterfly» - *«Ти схожа на метелика»* [8: 62]

Ще однією особливістю спілкування Фердинанда є багатий вміст модальних слів, а в особливості модального дієслова *«Can»*, у його діалогах:

«You can see» - «Ти можеш бачити» [8: 72]

«I can't tell» - «Я не можу сказати» [8: 63]

«I can't let you» - «Я не можу відпустити тебе» [8: 29]

Аналізуючи усе вищесказане, можна дійти висновку, що гендерна асиметрія у художньому перекладі є важливим фактором, яким не варто зневажати, оскільки через мовну асиметрію та мовну особистість досягається адекватність перекладу, яка повинна превалювати над еквівалентністю задля коректного відтворення оригінального тексту та задуму автора у перекладі.

Список літератури

1. Влахов, С.И., Флорин, С.П. Непереваемое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – Москва : Р. Валент, 2012. – 406 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М., 1987. – 230с.
4. Ковалёва К.И. Оригинал и перевод: два лица одного текста. – М.: Всерос. центр переводов, 2001. – 98 с.
5. Ковалёва К.И. Оригинал и перевод: качественные и количественные различия // Перевод в современном мире: Сб. статей. – М.: Всерос. центр переводов, 2001. – С.27-39.
6. Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины / В.П. Нерознак // Язык. Поэтика. Перевод. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 112-116.
7. Фесенко Т.А. Концептуальные основы перевода. / Т.А. Фесенко - Тамбов, 2001. – 290 с.
8. Fowles J. Collector / J. Fowles. – London, 1963. – 320 с.
9. Collins H. English Thesaurus / H. Collins – London, 2016. – 704.

О.Р. Книш

Національний університет

«Львівська політехніка»

Науковий керівник:

к.ф.н., асистент Гриців Н.М.

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ГОЛОВНОЇ ГЕРОЇНИ ТВОРУ ДЖОНА ФАУЛЗА «КОЛЕКЦІОНЕР»

Стаття має на меті розкрити та описати поняття «мовна особистість». Яскравим вираженням мовної особистості у всіх її проявах слугують герої роману «Колекціонер» Джона Фаулза. У статті подано особливості комунікації героїні роману – Міранди. Поняття «мовної особистості» - актуальне та перспективне для сучасних лінгвістів. Цей феномен є важливим, адже завдяки йому ми можемо більше дізнатись про внутрішній світ авторів творів, дізнатись який смисл вони хотіли передати у своїх творіннях. Поряд з цим, існує багато труднощів для перекладачів при перекладі творів, адже кожна людина може по різному передати та зрозуміти комунікативні смисли. Багато дослідників приділяли увагу вивченню цього поняття, зокрема: Ю.Н. Караулов, В.В. Виноградов, Л.В. Вайсгербер. Отже, мовна особистість реалізована у романі є вдячним матеріалом для філологічного дослідження.

Ключові слова: мовна особистість, мова, комунікація, мовлення, переклад, структура мовної особистості.

Предметом дослідження є мовна особистість героїні роману «Колекціонер» Джона Фаулза.

Об'єктом дослідження виступає роман «Колекціонер» Джона Фаулза

Метою дослідження є висвітлення проблем та лінгвістичних особливостей при перекладі мовної особистості персонажів та методів їхньої комунікації.

Актуальність дослідження поняття «мовної особистості» викликана великим інтересом сучасних лінгвістів та перекладачів. Мовна особистість виступає цінним джерелом корисної інформації для ефективного перекладу творів та для більшого пізнання внутрішнього світу авторів. Завдяки цьому поняттю стає легшим розкрити та визначити смисл поданих творів та здійснити ефективніший переклад, не втрачаючи першоначальних задумів автора, та передаючи стилістичні та лексичні особливості спілкування персонажей у творах. [3: 1]

Поняття «мовна особистість» є зовсім молодим феноменом. Його походження у великій мірі пов'язане з ім'ям німецького вченого Л. Вайсгербера, який вперше вжив його в книзі "Рідна мова і формування духу" (1927). На думку вченого: «Мова є найбільш загальним культурним надбанням; ніхто не володіє мовою тільки завдяки власній мовній особистості, навпаки, людина володіє ним завдяки тому, що належить до певного мовного співтовариства». [2: 3] Без мови не буде мовної особистості. Мова є особливим надбанням кожного, а мовна особистість характеризує наскільки добре той чи інший володіє своєю мовою та здатністю комунікувати без лексичних перешкод. [4: 5]

Для того, щоб краще зрозуміти суть та структуру мовної особистості, варто звернутись то праць Ю.Н. Караулова, на думку вченого: «Мовна особистість - ось та ідея», яка «пронизує всі аспекти вивчення мови і одночасно руйнує кордони між дисциплінами, що вивчають людини поза його мови». [4: 2] Вчений наголошує на тому, що до структури мовної особистості входять такі компоненти як: світоглядний, культурологічний та особистісний. Кожен із компонентів несе свій є взаємопов'язаним та доповнює розвиток цього поняття і допомагає як найбільше його розкрити. Для приклада: завдяки світоглядному компоненту перекладачі та лінгвісти можуть визначати виховання персонажа, його життєві цінності та смисл сказаного. Культурологічний компонент забезпечує рівень культури мовця та його зацікавленість мовою. І останнім виступає особистісний компонент, завдяки якому усе особистісне та приховане мовцем стає очевидним для реципієнта, перекладача тощо.

В.В. Виноградов приходять до висновку, що мовна особистість - це людина як носій мови з урахуванням комплексу психофізичних властивостей індивідуума, що дозволяють йому проводити і сприймати мову. [5: 3] Він зазначає, що у понятті мовної особистості фіксується зв'язок мови з індивідуальною свідомістю особистості і світоглядом. [3: 1]

Цікавою мовною особистістю володіє героїня роману Джона Фаулза «Колекціонер» - Міранда. Вона є повною протилежністю головному герою

цього роману – Фердинанду, вона є творчою, образ її складний та багатогранний, у неї великий внутрішній розвиток. Зовнішність героїні відражає її внутрішній світ, вона є красивою ззовні та всередині, так само як і її мова, яка є бездоганною та на елітарному рівні. Аналізуючи її репліки, можна дійти до висновку, що вона є освіченою. Міранді вживає повтори, які перервані мовою автора:

«*Get out of the way. I'm going to leave*» ...«*Get out of the way*» - «Видійди геть. Я йду.....Видійди геть» [8: 25]

«*Orders,*» ...«*Whose orders?*» «*Whose orders?*» - «Накази... Чиї накази?.....Чиї накази?» [8: 30]

«*I hate you, I hate you.*» - «Я ненавиджу тебе. Я ненавиджу тебе» [8: 40]

«*But it's bad, bad, bad.*» - «Але це погано, погано, погано» [8: 20]

У мові Міранди присутні багато окликів:

«*Oh the poor thing,*» - «Ох, бідолаха» [8: 15]

«*He's... oh, it's mad*» - «Він....ох...це божевільно» [8: 33]

«*Oh, Ferdinand!*» - «Ох, Фердинанд!» [8: 47]

«*Oh, God!*» - «Ох, Боже!» [8: 47]

Міранда, коли не знає що сказати або ж дуже здивована використовує вставне слово Well, або ж ці паузи виражені трьома крапками:

«*He's... oh, it's mad*» - «Він...ох, це божевільно» [8: 33]

«*Look, Ferdinand, I don't know what you see in me. I don't know why you're in love with me. Perhaps I could fall in love with you somewhere else. I.....I do like gentle, kind men. But I couldn't possibly fall in love with you in this room, I couldn't fall in love with anyone here. Ever.*» - «Дивись, Фердинанд, я не знаю що ти побачив у мені. Я не знаю чому ти любиш мене. Напевно, я могла б закохатись у тебе, але не тут...Я....Я..справді люблю ніжних чоловіків. Але я не можу закохатись у тебе в цій кімнаті. Я взагалі не можу нікого любити тут. Ніколи» [8: 67]

«*Some of my best friends in London are—well, what some people call working class. In origin. We just don't think about it.*» - «Деякі мої друзі з Лондона є... що ж... тими, яких кличуть робочий клас. З народження. Ми просто не думаємо про це» [8: 88]

Мова Міранди наповнена цікавими складними прикметниками та екстраординарними словами це свідчить про її начитаність та освіченість. Її монологи збагачені стилістичними засобами та одночленими пропозиціями, це характеризує її мову як для книжкового стилю:

«*I demand to be released at once. This is monstrous.*» - «Я вимагаю, щоб ти мене відпустив. Це страшно» [8: 66]

Monstrous –adj, frightful or hideous, especially in appearance; extremely ugly. [9: 76]

«*This horrid little room. And that anaesthetic*» - «Це є жахлива маленька кімната. І зовсім не естетична» [8: 35]

Horrid – adj, such as to cause horror; shockingly dreadful; abominable. [9: 55]

«*This is the wrong-coloured carpet*» - «Цей коврик неправильного кольору» [8: 43]

«*Those terrible chichi wall-lamps*» - «Ці хахливого кольору настінні лампи»

[8: 39]

«*Aren't you going to show me my fellow-victims?*» - «*Ти не покажеш моїх друзів по камері?* » [8: 42]

«*You make me loathsome*» - «*Мене від тебе тошнить*» [8: 65]

Loathsome – adj, causing feelings of loathing; disgusting; revolting; repulsive.

[9: 159]

Також героїня вживає спільнокореневі слова у одній пропозиції, що свідчить про її багатий словниковий запас:

«*That's not fair. I'm not a snob. I hate snobs. I don't pre-judge people. I'm not blaming you. I hate snobbism.*» - «*Це не чесно, я не занудна. Я не люблю зануд. Я не засуджую людей. Не звинувачую тебе. Я ненавиджу занудство*» [8: 12]

«*It's like those wild duck. It's suburban, it's stale, it's dead, it's... oh, everything square that ever was.*» - «*Вони схожі на диких качок, це по-сільському, це сиро, це мертво...це ох...жахливо і просто*» [8: 32]

Ще однією цікавою рисою спілкування Міранди є вживання персоніфікацій для характеристики навколишніх речей:

«*This old house you live in has a soul*» - «*Цей старий будинок в якому ти живеш має душу*» [8: 48]

Монологи Міранди сповнені протиставленнями, антонімами, на перший погляд оксюморонами, але їй вдається їх комбінувати, тим самим показуючи її всебічний розвиток:

«*You want me to be here a happy prisoner*» - «*Ти хочеш, щоб я була веселим в'язнем*» [8: 99]

«*What can you say? I know I'm right. Don't be quiet. Tell me I'm wrong!* » - «*Що ти можеш сказати? Я знаю, що я права. Не мовчи. Скажи мені, що я неправа!*» [8: 66]

Отже, мова головної героїні Міранди є освіченою та науковою. Її монологи нагадують уривки з наукової чи художньої книги. Мова героїні складна і багата. Мовленнєва реалізація Міранди є складною синтаксично та різностороння лексично.

Список використаної літератури

1. Влахов, С.И., Флорин, С.П. Непереваемое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – Москва : Р. Валент, 2012. – 406 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М., 1987. – 230с.
4. Ковалёва К.И. Оригинал и перевод: два лица одного текста. – М.: Всерос. центр переводов, 2001. – 98 с.
5. Ковалёва К.И. Оригинал и перевод: качественные и количественные различия // Перевод в современном мире: Сб. статей. – М.: Всерос. центр переводов, 2001. – С.27-39.
6. Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины / В.П. Нерознак // Язык. Поэтика. Перевод. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 112-116.
7. Фесенко Т.А. Концептуальные основы перевода. / Т.А. Фесенко - Тамбов, 2001. – 290 с.
8. Fowles J. Collector / J. Fowles. – London, 1963. – 320 с.
9. Collins H. English Thesaurus / H. Collins – London, 2016. – 704.

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВНА УМОВА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ В РАМКАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Роками в Україні питанню освіти не приділялося належної уваги. Ним нехтували, замовчували, відмахувались. Лише в останній час виникла необхідність удосконалення системи освіти, адже цілком очевидно, що майбутнє країни залежить від молоді – від її рівня освіченості, навичок критичного мислення, відкритості до нових знань. Фундаментальну базу освіти надають навчальні заклади, які змалечку навчають людину життю у колективі, до його правил і вимог. Школа – це заклад, який готує до дорослого життя, а тому вона має наповнювати дитину не застарілою інформацією, а вчити її використовувати набуті знання на практиці. Розуміючи це, на державному рівні було вирішено впровадити нову реформу, яка б була направлена на покращення системи освіти в Україні. Таку реформу назвали «Новою українською школою» (НУШ) [6: 2], мета якої є «створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті» [6: 2]. Метою даної статті є розглянути сучасні вимоги до іншомовної підготовки учнів, поняття «НУШ» та обґрунтувати засоби навчання, які відповідають сьогоденню.

«Нова українська школа» – це школа ХХІ століття, яка дає практичні навички для життя, в якій весь теоретичний матеріал підкріплюється практикою, а навчання проходить шляхом пізнання світу через оточення та навколишнє середовище. Така школа має на меті навчити дитину висловлювати думку, з повагою відноситися до думки інших, створювати власними руками, поважати працю, критично оцінювати, відстоювати свої інтереси, аналізувати будь-яку інформацію. У НУШ повністю змінюються підходи до навчання. По-перше, головною ідеєю є збільшення кількості практичних завдань, збільшення годин на вивчення мов, літератури, математики. По-друге, впроваджуються сучасні форми навчання, зокрема інтегровані і проектні, які зменшують час сидіння за партами та дозволяють учням навчатися, використовуючи набуті знання на практиці [6: 3].

Першим кроком НУШ стала перекваліфікація вчителів, які наразі мусять відповідати Стандартам освіти, щоб мати змогу працювати на належному рівні. Вчителі повинні стояти з учнями на одному рівні інформаційного та технологічного розвитку, адже наразі загальновідомо, що сучасні діти «народжуються» з гаджетами у руках. На плечах вчителів іноземних мов

лежить величезна відповідальність – навчити дитину ХХІ століття не просто мові, а прищепити любов до пізнання та бажання самовдосконалення, адже більша частина вивчення іноземної мови припадає саме на самостійну роботу. Протягом процесу перекваліфікації вчителі дізнаються про основні засади навчання іноземним мовам, таким як: 1) сучасні методики викладання з використанням різноманітних новітніх інформаційних технологій, їхню необхідність та доцільність використання; 2) роль комп'ютера в сучасній комунікативній технології викладання іноземних мов; 3) різноманіття форм застосування комп'ютера і програмного забезпечення в успішному оволодінні англійською мовою; 4) використання інформаційних ресурсів Інтернету; 5) створення комп'ютерних презентацій з англійської мови [6: 5].

Зазвичай, перше знайомство дітей з іноземною мовою відбуваються саме у школі. Звідси виникають питання: а як зацікавити дитину та мотивувати її вивчати нову мову? Як привернути її увагу у настільки ранньому віці, зважаючи, що, зазвичай, у цей період відбувається знайомство одразу з декількома іноземними мовами? Як зосередити увагу дитини на предметі впродовж всього уроку? Звичайно, відповіді на ці питання не лежать на поверхні, адже кожна дитина унікальна і для кожної з них потрібен унікальний підхід. Ціллю навчання іноземній мові є націленість на комунікативну діяльність учнів, на їхнє практичне володіння мовою.

У сучасному світі знання іноземної мови відкриває нові горизонти і перспективи для дитини. Це – вікно у світ всесвітньої культури, це нові можливості та нові джерела інформації, це потенціал використання ресурсів Інтернету без обмежень. На наш погляд, найефективнішим, найактуальнішим і найдоцільнішим методом навчання іноземним мовам є використання сучасних інформаційних технологій, адже у наш час комп'ютер – невід'ємна та дуже важлива річ. Багато дітей зазвичай використовують його для ігор, але існують і ті, хто знайшов йому правильне застосування і для когось він є помічником у навчанні. Загалом, майже кожна дитина вміє їм користуватися, а іноді краще, ніж дорослі.

Саме тому, нова освітня реформа збільшила кількість годин іноземних мов, що дозволить вчителям використовувати різноманітні методики, а учням – глибше зануритися у процес освоєння. Вивчення іноземної мови за допомогою комп'ютерних програм викликає величезний інтерес в учнів. Досвід показує – чим ширше використовуються комп'ютерні технології у процесі навчання, тим ефективнішим є результат, адже комп'ютерні технології: 1) сприяють розвитку креативності, творчих здібностей, самостійності в учнів; 2) покращують якість навчання та подачі матеріалу; 3) роблять заняття більш цікавим, практичним, наочним; 4) створюють прийнятну психологічну атмосферу. Використання мультимедійних засобів допомагає втілити особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечує індивідуалізацію і диференціацію з урахуванням особливостей та схильностей дітей, їхнього рівня навченості [8: 4].

Інформаційні технології застосовуються у вигляді програмного продукту, або програмного забезпечення, яке вчитель використовує під час навчального

процесу. Такі продукти повинні, як і традиційні навчальні посібники, відповідати вимогам науковості, наочності, доступності, систематичності, практичності, а сам вчитель має мати сформовану та розвинуту інформаційну культуру, аби застосування таких технологій відбулося вдало [7: 5].

Оскільки, світ невинно збагачується інформацією, постійно з'являються нові методи та засоби навчання. Наразі існують такі види **навчальних комп'ютерних програм**, які залучаються до використання на уроках іноземних мов:

1. Програми для засвоєння нового матеріалу (пояснення теоретичних засад – гіпотез, теорій, закономірностей; введення нових термінів і понять; ознайомлення з відповідними об'єктами та явищами; встановлення причинно-наслідкових зв'язків та залежностей) – “English Gold”, “English on holidays”.

2. Програми для формування практичних умінь і навичок (практичні та самостійні роботи до кожної теми або розділу) – “Triple play plus in English”.

3. Програми для розширення та поглиблення знань (майстер-класи, словник, перелік рекомендованої літератури тощо) – “Bridge to English”.

4. Програми-тренажери (повторення провідних понять, правил, об'єктів з паралельним здійсненням самоконтролю рівня їхнього засвоєння) – “Puzzle English”, “Rosetta Stone”.

5. Програми для поточного й тематичного оцінювання навчальних досягнень (різнопланові контрольні завдання для визначення рівня засвоєння матеріалу з елементами корекції знань) – “Puzzle English”, “Factsie” [5].

Наведемо приклад таких технологій: *інтерактивні дошки* поєднують в собі можливості звукових, аудіозвукових та екранних технічних засобів навчання. Використовуючи такий технічний засіб, вчитель має можливість інтенсифікувати навчальний процес, підвищити інтенсивність навчального процесу, залучаючи до роботи на уроці і самостійної роботи з автентичними матеріалами усіх учнів, передбачити максимізацію обсягів навчального матеріалу.

Планшети, телефони, аудіодевайси удосконалюють навички аудіювання, формують мотивацію до іншомовної діяльності, покращують рівень концентрації та уваги.

Інтернет-ресурси, такі як YouTube, наприклад, дозволяють розвинути культурну перцепцію, розшири кругозір та покращити сприйняття саме автентичного матеріалу.

Мультимедійні проектори, графопроєктори, слайд-проектори збільшують наочність матеріалу, дозволяють використовувати будь-який комп'ютерний додаток та навчальний відео файл, демонструвати презентації, ігри, питання, кросворди. Саме тому, беззаперечний плюс у використанні інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови полягає в тому, що матеріал запам'ятовується краще, а засвоюється міцніше.

Ці технології забезпечують зворотній зв'язок між вчителем та учнями, підвищують якість як подачі, так і сприйняття інформації, створюють позитивне ставлення учнів до предмету та мотивують їх до його вивчення. А

впровадження таких сучасних технологій у навчальних закладах, дозволять школі стати набагато ефективнішим джерелом знань та інформації, який змалечку буде готувати дітей до самостійного дорослого життя.

Проте, існує й інша думка: впровадження інформаційних технологій в процес навчання дорого коштує, а в сучасних реаліях освітнього простору України гроші є надзвичайно обмеженим ресурсом, якого завжди не вистачає, а більшість якісних комп'ютерних продуктів, матеріалів є платними. В сільських школах, наприклад, й мови не може бути про інтерактивні дошки, коли на всю школу лише, в кращому випадку, один комп'ютер. Також проблемою є вчителі консервативних поглядів, які не бажають виходити зі звичної зони комфорту викладання іноземних мов з використанням застарілих методів навчання. Викладання дітям XXI століття є надважкою задачею, адже сучасному вчителю необхідно самовдосконалюватися майже щохвилини, щоб бути в курсі сучасних тенденцій та інтересів школярів, які живуть в нескінченному інформаційному потоці.

Незважаючи на проблеми, які на сьогодні існують, важко заперечити важливість змін. «Нова українська школа» – це нові виклики, які подолають лише найкращі. А саме найкращі й повинні стати частиною «Нової української школи».

Отже, з усього вищеописаного випливає, що варіативність навчальних комп'ютерних технологій дозволяє урізноманітнити навчальний процес, зробити його доступним та цікавим для учнів, дати змогу їм проявляти себе, обрати найкращий спосіб сприйняття інформації. А так як іноземні мови спрямовані на комплексний розвиток усіх компетенцій, саме сучасні інформаційні технології здатні розвинути як рівень викладання мов, так і якість подачі матеріалу з подальшим покращенням знань.

Список використаної літератури

1. Абдалова О. И. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе / О. И. Абдалова, О. Ю. Исакова // Дистанц. и виртуал. обучение. – 2014. – № 12. – С. 50–55
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі професійних навчальних закладів: досвід, проблеми, перспективи [Електронний ресурс] / Р. С. Гуревич // Вінниця (ВДПУ). – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://library.vspu.net/jspui/handle/123456789/62>.
3. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки [Електронний ресурс] / О. А. Дубасенюк // ЖДУ ім. І. Франка. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/13363/1/%D0%94% %B5%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20%D0%9E.pdf>.
4. Коломинова О. О. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі [Електронний ресурс] / О. О. Коломинова, С. В. Роман // Мова. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <http://mykhailivka.edukit.kherson.ua/Files/молодших%20класах.pdf>.
5. Ніколенко Я. В. Використання інформаційних технологій навчання на сучасному уроці [Електронний ресурс] / Ярослава Володимирівна Ніколенко. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/19847/.
6. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / [Н. З. Софій, О. В. Онопрієнко, Ю. М. Найда та ін.]. – Київ: Плеяди, 2017. – 206 с. – (Авторський колектив). – (ВФ «Крок за кроком»).
7. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір [Електронний ресурс] / О. М. Пехота, Н. О. Прасол // Миколаїв. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/15371/1/ Training](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/15371/1/Training)
8. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / Валерій Редько // Рідна школа. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_8.

І.В. Коваль

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Соловйова Л. Ф.

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ СЕМАНТИКИ СЛІВ-НОМІНАНТІВ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ “ЛЮДИНА” В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Антропоцентричність соціальних відносин зумовлює посилений дослідницький інтерес лінгвістичних розвідок до питань взаємозв'язку мови та гендеру [2: 113; 4: 97]. Мовознавчі студії з питань гендеру формуються навколо статичного та динамічного аспектів лінгвістичних досліджень. Статичні аспекти входять до кола питань, які стосуються мови та відображення в ньому статі. Мета такого підходу полягає в описі та поясненні того, яким чином різна стаття представлена саме у мові, визначенні номінативної системи, лексикону, синтаксису, категорії роду тощо, встановленні оцінних конотацій, які приписуються чоловікам та жінкам, та семантичних областей, в яких вони найбільш виражені. Динамічні аспекти стосуються мовленнєвої та в цілому комунікативної поведінки чоловіків та жінок. Такі дослідження передбачають встановлення типового тактико-стратегічного арсеналу комунікативної поведінки кожної статі, визначення гендерно специфічного вибору одиниць лексикону, способи досягнення успіху в комунікації, преференції у виборі лексики, синтаксичних конструкцій тощо [1: 118].

В межах першого підходу виконано дане дослідження, актуальність якого окреслена зростаючою увагою до аналізу номінацій поняття “людина” у гендерному аспекті. Предмет вивчення становлять лексикографічні дефініції одиниць зі значенням “людина” в англійській мові, а гендерна специфіка значення в їх екстенсiоналі визначає об’єкт дослідження.

Метагендерність поняття людини у соціальному вимірі дозволяє сформувати загальну модель опису людини в мові в межах “гендерно-нерозділеної” антропності останньої [2: 122]. Однак семантика слів на позначення поняття людини в англomовній картині світу засвідчує можливість дослідження властивого йому власне гендерного рівня, а саме ступінь вираження та кореляцію маскулінності та фемінності у його значенні.

Перерозподіл семантичних ознак між англійськими одиницями, що позначають поняття “людина”, є результатом зміни ставлення до слова *man*. В англomовній картині світу під впливом “політичної коректності”, викликаною феміністичним рухом у другій половині ХХ століття, відбулися зрушення в семантиці слів-номінантів поняття “людина”, згідно з якими слово *man*, що

поєднує в собі значення людини та чоловіка, почали сприймати негативно [3: 163]. Попри сучасні тенденції до розширення поняття гендеру та виведення його за межі, окреслені дихотомією “маскулінність / фемінність”, у дослідженні опираємось на класичний поділ “чоловіча / жіноча стать” як такий, що традиційно відтворений у семантичному значенні, представленому лексикографічними джерелами.

Синонімічний ряд, що номінує поняття людини в англійській мові представлений лексемами *man*, *human*, *human being* та *person*, кожній з яких властиві окремі семантичні ознаки. Особливої уваги набуває питання гендерної домінанти в семантичному значенні кожного елементу вказаного синонімічного ряду.

Семантичне ядро “*Homo sapiens*” як еквівалент найбільш загального значення поняття людини притаманне лексичній одиниці *human being*: *a member of any of the races of Homo sapiens* (CAED). Відповідно до словникових дефініцій, одиниця *human being* позбавлена семи, що маніфестує конкретну стать. Навпаки, висвітленню підлягає її метагендерність, універсальність відносно особи будь-якої статі та віку: *a man, woman, or child* (CAED); акцентуації підлягає особистість конкретної людини: *a person* (MD; MWLD).

Крім того, особливої уваги набуває протиставлення людини іншим біологічним істотам (тваринам) та неживим предметам (машинам). Такому висновку сприяє сема *human* (MWDT), через яку визначається одиниця *human being* (*human - you can refer to people as humans, especially when you are comparing them with animals or machines* (CAED).

Семантиці лексеми *human* притаманне “висвітлення” протиставлення людини божеству чи іншій надлюдській сутності [4: 100]. Етимологія слова *human* сягає французького *humain*, яке в свою чергу, виникло із латинського *hūmānus*, де “*humus*” мало значення “земля”. Це слово використовували для опису людей як земних смертних створінь [5: 289].

Семний аналіз засвідчує метагендерність й лексеми *person* на позначення людини: *an individual human* (MD), *a human being* (LDCE), *human, individual* (MWDT). Особливого значення у розрізі вивчення гендерної специфіки набуває присутність у значенні лексеми *person* сем, що прямо вказують на маніфестацію маскулінності та фемінності: *a man, woman, or child* (CAED), *someone with their own particular character* (LDCE) (займенник *they* у кореляції з номінативними словами в однині є носієм імпліцитного значення обох статей [7]. Крім того, словникові дефініції вказують на особливе призначення вживання одиниці *person* в умовах, за яких бажаним є уникнення гендерної диференціації: *sometimes used in compounds to avoid using man or woman* (MWLD), *sometimes used in combination especially by those who prefer to avoid man in compounds applicable to both sexes* (MWDT). Важливою особливістю лексеми *person* є семантична ознака “особистісна риса, характеристика особи”: *a human being, especially considered as someone with their own particular character* (LDCE, ЛСБ1), *if you talk about someone as a person, you you are*

considering them from the point of view of their real nature (CAED), *the personality of a human* (MWDT).

Присутність у семантиці лексеми *person* ознаки “якість особистості” та нерелевантність статі й віку, протиставлення неживим об’єктам та тваринному світу зумовили його вживання у загальному значенні “людина” в контексті “духовний світ людини” (a person’s spiritual world) [4: 98].

Семантичне ядро лексеми *man* зберігає універсальне значення *Homo sapiens* завдяки присутнім семам *human* (MD; MWDT) та *human being* (MWLD; CAED). Попри пряму вказівку на метагендерність (*sometimes used to refer to all human beings, including both males and females* (CAED), *a person of either sex* (old-fashioned, LDCE), *a person, either male or female* (LDCE)) лексема *man* зберігає потужну маскулінну домінанту *male*: *an adult male human* (LDCE), *an adult male human being* (CAED; MWLD), *male person* (LDCE). До таких сем у складі семантичної структури належать й семи, що прямо вказують на позначення чоловічої статі (чоловік, друг, хлопець, партнер, коханець): *a woman’s husband or boyfriend*, *somebody’s man* (LDCE), *a woman’s husband or boyfriend* (MWLD), *a lover* (MWDT), *a husband, boyfriend, or sexual partner* (MD, ЛСВ6), *used for talking to a man or a boy* (MD).

Екстенціонал лексеми *man* містить і сему, яка вказує на суб’єкта як носія якісної характеристики, типової для чоловічої статі – мужній, сміливий, сильний: *someone who is strong and brave, as a man is traditionally expected to be* (MD), *a man or boy who shows the qualities (such as strength and courage) that men are traditionally supposed to have* (MWLD), *a man who has the qualities that people think a man should have, such as being brave, strong etc* (LDCE).

Таким чином, лексичні одиниці, що номінують поняття “людина” в англійській мові, попри спільний позначуваний об’єкт, мають семантичні ознаки, які їх відрізняють [1: 382].. До таких належить гендерна домінанта, яка присутня або відсутня у семантиці аналізованих одиниць. Найбільш вираженою є інтегральна ознака маскулінності в семантичному значенні лексичної одиниці *man*. Лексемам *human* та *human being* притаманна гендерна індіферентність, що уможливорює їх вживання у найбільш загальному значенні поняття “людина”. На фоні метагендерного значення лексеми *person* визначено семантичну ознаку “особистісна характеристика суб’єкта”.

Список використаної літератури

1. Волошин В. Г. Лінгвістика: Навч. посіб. Для студ. вузів. / В.Г. Волошин – Суми: Університетська книга, 2004. – 382 с.
2. Кирилина А. В. Лингвистические гендерные исследования / А. В. Кирилина, М. В. Томская // Отечественные записки. – № 2 (23). – М., 2005. – С. 112-132.
3. Палажченко П. Р. Мой несистематический словарь / П. Р. Палажченко. – М. : Р. Валент, 2005. – 526 с.
4. Шеина И. М. Концепт “человек” в русской и английской языковых картинах мира / И. М. Шеина // Филологические науки: научные доклады высшей школы / М-во образования и науки РФ. – Москва, 2011. – № 5. – С. 97-107.
5. Ayto J. Dictionary of Word Origins / J. Ayto . – New York, 2001. – 582 p.
6. Collins American English Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american>.
7. ‘He or she’ Versus ‘They’ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://en.oxforddictionaries.com/usage/he-or-she-versus-they>.

8. Longman Dictionary of Contemporary English Online [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.ldoceonline.com>.
9. Macmillan Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.macmillandictionary.com>.
10. Merriam-Webster's Learner's Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://learnersdictionary.com>.

K. R. Kovalchuk

*Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State Pedagogical University (Kropyvnytskyi)
Scientific supervisor: instructor O. S. Leonidov*

THE ROLE OF INTERACTIVE E-LEARNING METHODS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Viewed as an invariant demand of our time, interactive teaching methods have become an essential tool of a skillful teacher. Teaching, lecturing, and coaching in a real-world educational environment or through an online course involve an active form of cooperation among all the participants of the educational process, which, in turn, is expected to boost their motivation and make learning foreign languages less tiring and more efficient.

Modern education is in constant need for reform and refurbishing in concord with the opportunities of new educational media. Its objectives need reshaping and reconsideration with due attention paid to those who used to be treated as ‘recipients’ of knowledge in the traditional model of teaching. Transition of ready-made knowledge from educators to their learners no longer is the ultimate goal of training, and the attractiveness and functionality of this approach have dropped considerably. Hence, students expect more effective teaching approaches, seek active participation in the learning process that would enable better sustainability and transferability of skills, recognition of their responsibility as active learners, and introduction of effective assessment.

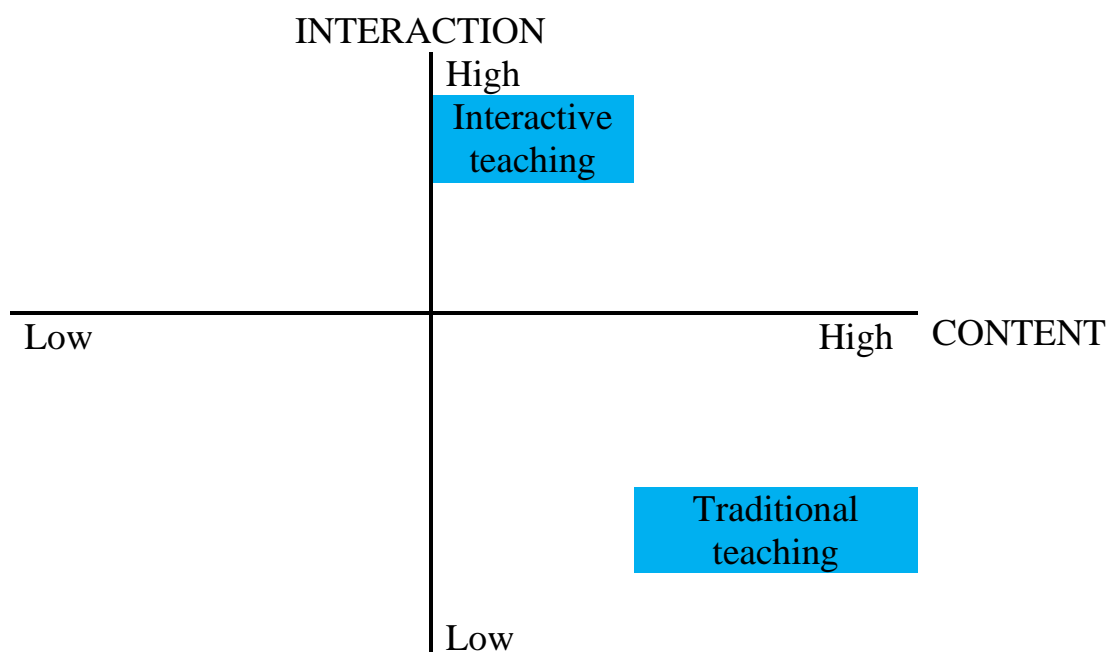
The idea of interactivity in education became the subject of fruitful discussion (J. Engelbrecht, and A. Harding, J. Steuer, D. Tapscott) back in the 1990-s and the early 2000-s, when the prospect of raising the first Generation Z of millennials came into focus. A decade later, scholars (S. Repolusk, T. Ando, A. Wierzbicki) would not question the potential of interactivity, pointing to the need to create electronic learning (e-learning) media more actively.

Despite the above mentioned effort in methodology and a spreading belief that interactivity helps arouse interest and enhance productivity in learners, the use of interactive e-learning methods in real classroom teaching is limited due to stereotypes and apprehensions, whereas the process of teaching English as foreign language remains within the scope of traditional formal teaching. Taking this into consideration, we advocate a thorough analysis of the educational potential of interactive methods of e-learning as a matter of great *topicality*.

Therefore, the **objective** of this paper is to define the role of interactive e-learning in an EFL classroom and showcase their main advantages.

It is now admitted that the conventional way of teaching students has got certain limitations. The use of computer technologies and interactive tools in education has proven their effectiveness in shaping the learners' experience. One-way communication in the process of teaching leaves no room for feedback from students and has negative impact on attention span and knowledge retention. Students of the 21st century have become technically sophisticated, so teachers should generate new ways of keeping the learners motivated.

To discover the students' reaction both to traditional and interactive methods of teaching, we have conducted a survey of 35 students from the School of Foreign Languages at V.Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. They were asked to evaluate each form of teaching according to two criteria: how complicated the content of this form of teaching is and how much interaction it offers. The differences between the traditional classroom methods prevailing in an EFL learning environment at a Ukrainian university and the interactive (e-learning) materials designed to suit particular didactic objectives in teaching vocabulary and reading can be visualized with the help of an adapted two-dimensional classification developed by J. Engelbrecht and A. Harding, as seen below.



Two-dimensional quadrant model of interactive methods of teaching and traditional classroom methods as viewed by 35 students of the School of Foreign Languages at V.Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

According to the obtained results, 27 respondents (77%) opted for interactive teaching being of average content quality and at the top interaction level, whereas 30 students (86%) ranked traditional teaching very high in terms of the content level and very low in terms of interaction opportunities. These findings pre-condition the need for change in an actual EFL teaching classroom towards better interactivity.

Interactivity in education changes the traditional roles of the teacher and the student. Today, education is a bidirectional exchange: teachers are facilitators, and students are active learners. Interactive learning contributes to shaping values, developing communication and interaction skills, and creating a comfortable educational environment. In interactive learning, participants themselves set educational tasks, develop their learning activity, define problems in the course of learning, and learn to reflect on the cognition and training. In this respect, the role of a teacher is reduced to merely regulating the teaching process, developing its basic guidelines, and defining its vector. The teacher is therefore perceived as an equipotent partner and contributor [5].

Under these circumstances, a different model of cognitive activity is expected, and students are thought to showcase better communicative skills, emotional contact, and teamwork abilities, shifting the focus of attention and concentrating on key problems under study. Moreover, students are expected to be more independent and self-reliant, flexible and ready for self-study activities, and the existence of a dominant opinion is strongly refuted. J. Steuer [6: 84] dubbed interactivity as ‘the extent to which users can participate in modifying the form and content of a mediated environment in real time’. Within this framework, educators are challenged to design innovative ways of teaching and deliver higher quality content, whereas students seek new ways to stay motivated and interested in learning.

Interactivity has the significant impact on the content and process of education complies with the disputable learning pyramid, or “cone of experience”, designed by the National Training Laboratories in Maine, USA, where the students involved in participatory teaching are believed to demonstrate better knowledge retention rates. The latter range from 5% memorized from what they are lectured and 10% of what they read about to 75% of what they practice by doing and 90% of what they can teach to others [3].

When organized properly, interactive teaching excludes the chance of students’ failing to take part in the collective process of cognition. O.Pometun divides interactive teaching technologies into 4 groups: pair work (with the teacher or a peer); group work (frontal teaching); teaching via games, and teaching in a discussion [10: 46]. Interactive teaching techniques are based on interactionism, a popular psychological concept, signifying people’s social interaction and interpersonal communication, which implies the ability to take up an alternative role, interpret the situation, and construct actions with respect for the interlocutor’s position. Mutual learning arranged in this way contributes to solving didactic tasks.

From the students’ viewpoint, proper interactive teaching works on a number of levels, which produces a strong educational effect. Interactive methods of teaching involve an array of learning activities: intellectual (logical thinking, generating ideas, making assumptions, designing projects, creating an action plan, conducting a research or analysis, etc.), emotional (demonstration of emotional tension, worrying, developing self-confidence, etc.), and social (imitating social roles, exchanging opinions, expressing one’s personal attitude to facts or activities, shaping humanistic values, or communicative competence).

Using interactive teaching methods in the educational process is characterized by some obvious benefits for students:

- analyzing information and making knowledge acquisition more accessible;
- shaping one's point of view and supporting it with arguments;
- expressing your point of view correctly and debating;
- listening to and demonstrating respect for alternative opinions;
- enriching social experience by inclusion into modeled real-life situations;
- managing and avoiding conflicts, establishing productive group relations;
- developing the skills of project activity and independent work.

Interactive teaching is innovative in the sense that it shifts the focus from “drilling knowledge” to promoting the students’ “self-education”. Higher education relies on the use of such interactive methods as trainings, case study, situational tasks, master classes, press conferences, testing, game playing, round tables, multimedia lectures and practical classes, electronic textbooks, etc. Classes normally involve the use of computers, audio- and video presentations. An increasing number of scholars realize the significance of computer technologies in the process of interactive teaching. I.Kurysheva argues that interactive models of teaching embrace different ways of organizing an active and productive interaction between students and various sources of information, including the computer [8:162].

In most cases, however, traditional forms of learning are better to combine with interactive e-learning, which results in blended learning [4: 96].

Thus, interactivity is empirically concluded to be a factor of paramount importance for the success of EFL teaching, as viewed both by students and scholars. In teaching English as a foreign language, it gets even more topical to create an interactive environment where students are motivated to study and teachers have found the best channels to deliver. Interactive methods of teaching are commonly viewed as accessible and productive; they enhance independent work, model real-life situations, and welcome feedback. This, taken together, contributes to students’ academic performance and advocates further investigation into the core of blended and electronic teaching with a high degree of interactivity.

REFERENCES

1. Ando, T., Górczyński, P., & Wierzbicki, A. P. Distance and Electronic Learning // *Studies in Computational Intelligence*. – 2007.59, 321–350.
2. Engelbrecht, J., and Harding A. Teaching undergraduate Mathematics on the Internet 1: Technologies and Taxonomy // *Educational Studies in Mathematics*. – 2005. – Vol. 58(2). – P. 235-252.
3. Lalley, James P., and Robert H. Miller. The learning pyramid: does it point teachers in the right direction? // *Education* – 2007. - Vol. 128, no. 1. - P. 64-80.
4. Repolusk S. Interactive e-Learning Materials in the Mathematics Classroom in Slovenia // *Problems of Education in the 21st Century*. – Vol. 14, 2009. – P. 94-108.
5. Rogers Y. Recent Theoretical Developments in HCI; Their Value for Informing Systems Design. Access: <http://www.cogs.sussex.ac.uk/users/yvonner/>
6. Steuer J. Defining virtual reality: dimensions determining telepresence // *J. Commun.* – 1992. – Vol. 42. – P. 73–93.
7. Tapscott, D (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
8. Кuryшева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. – 2009. – №112. – С. 160-164.

9. Радченко М.А. Інтерактивні технології навчання в професійному становленні майбутніх спеціалістів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 34(87). – С. 299-306.

10. Пометун І. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / І. О. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта: Из опыта внутрифирм. обучения-тренинга и бизнес-консультирования / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.

Ю. А. Ковалюк

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Коляда О. В.

ЕПІЧНИЙ ТЕАТР В БРИТАНІЇ

Стаття присвячена розвитку британського епічного театру, впливу Брехта на театральний світ у цій країні, починаючи з 1960-х років 20 століття.

Мета роботи: розкрити значення епічного театру Брехта, дослідити на прикладах п'єс британських послідовників формування традицій епічного театру в Англії.

За задумом Брехта, *епічний театр* мав формувати новий тип глядача. Якщо класична драма, теоретично обґрунтована Арістотелем, навіювала глядачеві певні емоційні стани і, зокрема, проводила його через катарсис, то брехтівська п'єса була спрямована не на почуття публіки, а на її інтелект. Глядач епічного театру повинен тверезо, без емоційних спалахів аналізувати те, що відбувається на сцені. Мета театру 20 століття, у розумінні драматурга, полягала в іншому – допомогти глядачеві побачити соціальний корінь відтвореного на сцені конфлікту, збуджувати прагнення втручатися у дійсність [2: 367].

Б. Брехт був видатним реформатором західного театру. Він створив новий тип драми, який відрізнявся від “арістотелівського” тим, що перетворював “показ” дії на “розповідь” про неї; руйнував ілюзію життєподібності того, що відбувалося на сцені. В епічному театрі руйнується “четверта стіна”, яка відокремлює глядача від акторів, зникає враження незадіяності глядача у процесі, який відбувається на сцені. Події історизуються і соціально визначаються оточенням. “Ефект відчуження” змальовував буденне явище у новому світлі, воно поставало як дивне, вирване зі звичного плину життя. Історизувати, відтворити події і образи як історичну минущість також означає їх “очужити” [2: 368].

Після II Світової війни британські драматурги почали експериментувати з новими європейськими театральними техніками. Однією з таких є епічний театр Бертольта Брехта, який здобув визнання після першого візиту німецького театру “Берлінер ансамбль” в Британію у 1956 році. Керіл Черчілл, “чия кар’єра драматурга та політичне бачення світу були свідомо сформовані довготривалою

відданістю фемінізму та соціалізму”, [3: 18] є однією з визначних британських драматургів, яка використовувала засоби епічного театру у своїх п’єсах. Завдяки цим засобам Черчілл відкрито кидала виклик традиційній Арістотелівській формі театру, в якому утримання інтелектуальних можливостей глядача відбувалося завдяки емоційному ототожненню та переживанню ефекту катарсису. Перешкоджаючи появі катарсису, тобто очищенню емоцій через співпереживання з певним персонажем та/або дією як в глядачів, так і у акторів, Черчілл створює підґрунтя до обміркованих суджень щодо ситуації, яка відбувається на сцені, для глядачів і акторів. Загалом висновки, на які наводять її п’єси, демонструють мінливу природу суб’єкта, раси, віку, класу, і, особливо, статі. Черчілл чітко вказує на ідеологічну та соціальну систему цих норм. У п’єсі *Життя великих отруювачів* (1991), Черчілл застосовує такі засоби епічного театру, як виконання декількох ролей одним актором, епізодична структура, пряме звертання до глядачів, а також музичний супровід і танці, щоб запобігти пробудженню катарсису, постійно наголошуючи на вигаданості п’єси [5].

Драматичні стратегії Керіл Черчілл також обґрунтовують соціальний феміністичний аналіз відношень між патріархатом і економічною системою. Кожна її п’єса зображує можливість домінантної ідеології віднести до певної категорії маргінальних членів суспільства. Жорстоке та незвичне покарання застосовується до жінок, які не пристосовуються до економічної чи сексуальної системи. Покарання за жебракування – оголення до пояса і шмагання різками у п’єсі *Сяйво в Бакінгемширі* (1976), а у праці *Вінегар Том* (1976) покарання за використання народної медицини, а отже втручання в законну медичну економіку, відбувається через повішення. У цій п’єсі жінки, яких переслідують як відьом вважаються загрозою, тому що вони живуть окремо від домінуючого сексуального та економічного порядку через вибір або, найчастіше, через необхідність [6: 88].

Найуспішнішим британським послідовником Брехта став Едвард Бонд після своїх перших натуралістичних п’єс *Папське весілля* (1962) та *Урятовані* (1965). Він загорівся новою ідеєю від режисера Королівського придворного театру Вільяма Гескілла, який вважав що Брехт “зробив найбільший вплив” на нього і на його колег: “Підхід Брехта до театру важко визначити: частково це питання економії засобів виразу, зведення речей до найпростішого візуального стану, з мінімумом меблів, мінімумом декорацій і реквізиту, необхідних для створення театрального ефекту” (*П’єси і актори/Plays and Players*, травень 1971). Таку свободу можна пояснити впливом Беккета, проте твори Брехта навчали надзвичайно окресленої “моральної і політичної дисципліни”. Так було і з Бондом. Заборонена цензурою п’єса *Рано вранці* (1968) широко використовує ефект відчуження при змалюванні лесбійського зв’язку між Королевою Вікторією і Флоренс Найтінгейл, що переконливо характеризує вікторіанське середовище. Обчикрижена цензорами п’єса *Вузька дорога до глибокої Півночі* (також 1968) зосереджує увагу на жорстокості і несправедливості глядачів до сценічного жаху за допомогою орієнтальних масок. У п’єсах розбурханої уяви,

таких як *Lip* (1971), поставлений у Відні самим Бондом (1973) і *Бінго* (1973), про останні роки життя Шекспіра у Стретфорді, важливішим передусім є соціальний контекст, ніж ситуація індивіда [1: 240-242].

Бонд створив такі терміни як *Театральна подія* (Theater event), *підтекст* (subtext) і *метатекст* (metatext), щоб описати те, що на його думку має робити сучасний театр на сцені. Театральна подія відбувається у відношенні між персонажем, актором та глядачами, коли вони інтерпретують якусь дію. Актор висловлює судження стосовно персонажу, за якими спостерігає публіка. Надається текст, що розповідає про певну дію. Підтекст є суб'єктивним і може не контролюватися автором. Метатекст не є написаним – це явище соціальне – і є результатом взаємодій між трьома допитувачами (актор, персонаж і глядач). Бонд не вважає, що театральна подія – це “ефект відчуження” Брехта, незважаючи на подібні риси [6: 78].

З-поміж драматургів Британії Говард Brenton більш ніж будь-хто уособлює традиції Брехта. Його самобутній вклад в театр є вірцевим [6: 17]. Існує декілька причин, чому його слід вважати гідним посідовником традицій Брехта. Він поєднує іронію, сатиру та грубуватий гумор в жорсткій критиці тих, хто знаходиться при владі, та, подібно Брехту, він завжди знаходиться в центрі поточних подій з політичної точки зору. Стосовно естетики, він показав результати застосування експерименту: його постійне “обривання”, як він говорить, різних форм та широкий діапазон видів п'єс, що створив Brenton, поєднуються з його відкритістю та відданістю співпраці [6: 17]. Найкраще відомий своїми спільними роботами з Девідом Харе, хоча здається, що обидва автори дотримуються абсолютно протилежних стратегій та поглядів [4: 60-61]. Багато експериментів Brentona були спільними з іншими драматургами, а саме *Нахаба* (1973), *Пагорби Епсому* (1977), *Сплячий поліцейський* (1983) та *Золото Москви* (1990) [6: 17].

Brenton зовсім не бажає імітувати п'єси Брехта, але він залишається вірним структурі епічної п'єси протягом більшої частини своєї кар'єри. У 1975 він пояснив: “Можна сказати, що існують два види п'єс – ті, дія яких відбувається у приміщенні і ті, що розгортаються за межами приміщення... За межами означає використання епічної структури”. Перевага постановки ззовні в тому, що п'єса залишається “громадською”, термін, що є для Brentona більш точним, ніж *політична*. “Простір між людьми визначає дійсний фізичний театр, простір між власне глядачами та акторами. І цей простір та відношення стає майже моральною силою в написанні та презентації – відчуття присутності людей, волі і зосередження, сміху або зневаги. Завдяки цьому відчуттю, в тебе починає з'являтися бажання писати про те, як люди поводять себе в житті, коли вони об'єднані в певні групи, класи чи кола інтересів”. Театр, звідси, за своїм характером громадський і політичний. У більшості п'єс Brentona група людей знаходить себе у якійсь колективній ситуації. Події п'єси *Геній* (1983) відбуваються на пагорбу біля університету. *П'єса Черчилля* (1974) містить низку громадських місць і зображує групу політичних в'язнів у таборі

військовополонених, які “розважають” виконанням п’єси і насамкінець роблять спробу втекти від поневолювачів з британського уряду [6: 19].

Отже, спадщину Брехта для сучасної британської драми можна розділити на дві частини: вона надала драматургам та іншим працівникам театру надихаючих ідей, моделей драматургії, відносно яких вони створили свої власні театральні характерні риси, а ще його праці слугують джерелом теорії політичного театру, структурою ідей, крізь які критики та глядачі можуть аналізувати сучасні п’єси, аби зрозуміти, яким чином вони політично функціонують у співвідношенні з іншими сучасними п’єсами та їх попередниками.

Післявоєнне становище в Британії було сприятливим для діяльності епічного театру, надавало простір для політичної опозиції у театральному світі, який створив власну впізнавану форму Брехтівського театру. Британський епічний театр залишається впливовим і сьогодні, пробуджуючи інтерес глядачів до актуальних тем у суспільстві та заохочуючи до їх критичного осмислення.

Проаналізувавши матеріал дослідження, слід відмітити, що вплив Брехта на європейський, а особливо на британський театр має велике значення, набув широкого поширення у 20 столітті. П’єси сучасних англійських драматургів по-своєму інтерпретують засади епічного театру, додають власне бачення до розвитку і збереження тенденцій сучасного театру.

Список використаної літератури

1. Стайн Джон. Сучасна драматургія в теорії та театральній практиці. Книга 3. Експресіонізм та епічний театр / Modern drama in theory and practice. Volume 3. Expressionism and epic theatre. Переклад з англ. – Львів: 2004. – 288 с.
2. Шевченко Н. В. Зарубіжна література. Практичний довідник / Н. В. Шевченко. – Харків: Весна, 2009. – 496 с.
3. Aston E. Feminist Views on the English Stage: Women Playwrights, 1990- 2000 / E. Aston. – Cambridge: Cambridge UP, 2003. – 238 p.
4. Bull J. New British political dramatists / J. Bull. – Macmillan Modern Dramatists: Frome, Somerset, 1984. – 244 p.
5. Churchill C. Plays Three: Icecream, Mad Forest, Thyestes, The Skriker, Lives of Great Poisoners, A Mouthful of Birds / C. Churchill // ed. by David Lan. – London: Nick Hern Books, 1998. – 344 p.
6. Reinelt Janelle G. After Brecht: British epic theater / J. Reinelt. – The University of Michigan Press: Ann Arbor, Michigan, USA, 1996. – 237 p.

Я. О. Кондратенко

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Савчук І. І.

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ Й ТАКТИКИ ВИРАЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СУЧАСНОМУ ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ

Мова є суспільним явищем, оскільки її створює й розвиває соціум, а з іншого боку визначає функціонування суспільства. Вона виражає соціальні ролі, які

створені всередині суспільства. Людина сприймає світ через свідомість, мова допомагає передавати досвід, номінувати речі навколо нас. Н. Хомський вважав, що мова – це натренована навичка, що розвивається в залежності від території оточення та інших соціальних та географічних чинників. Вивченням мови в її використанні в ситуаціях спілкування займається комунікативна лінгвістика.

Мовна комунікація є упорядкованим явищем, яке ґрунтується на плануванні мовленнєвих дій та виборі оптимального способу досягнення мети (цілей) комунікантів. Це дає підстави розглядати мовну комунікацію як стратегічний процес, результатом якого є комунікативна стратегія.

Мета дослідження: визначити поняття комунікативних стратегій і тактик і їх особливості користування в ситуації вираження толерантності.

Комунікативна лінгвістика – галузь науки про мову, яка вивчає всі фактори, що можуть впливати на комунікацію. Предметом комунікативної лінгвістики як науки є процеси спілкування людей з використанням живої природної мови, а також з урахуванням усіх складових комунікації: фізичних (час, місце, розташування); фізіологічних (голос, зовнішність, тембр, темп); психологічних (темперамент, характер, індивідуальні особливості); соціальних (вік, статус, стать, сфера діяльності); ситуативних (стратегії спілкування)

Комунікація (від лат. *communicatio* — єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. *communico* — роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від лат. *communis* — спільний) — це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації.

Комунікативна стратегія [4] (грец. військо і веду) – головна лінія мовленнєвої поведінки в межах конкретної комунікативної події, що визначається загальною метою комунікації, ситуативним контекстом і уявленнями про адресата. З огляду на варіативність мовленнєвої поведінки у комунікативній стратегії вбачають добір мовних ресурсів та адаптацію їх до умов комунікації з метою ефективного впливу на адресата.

Сучасна дослідниця Тетяна Янко вважає, що комунікативна стратегія полягає у виборі комунікативних намірів і розподілі квантів (часток) інформації за комунікативними складовими. За Т. Янко, комунікативна стратегія охоплює:

- 1) вибір глобального мовленнєвого наміру (намір констатувати факт, поставити питання, звернутися з проханням тощо);
- 2) добір компонентів семантики речення та екстралінгвістичної конситуації, що відповідають модифікаційним комунікативним значенням;
- 3) визначення обсягу інформації, що припадає на одну тему, одну рему тощо;
- 4) співвіднесення квантів інформації про ситуацію зі станами свідомості співрозмовників і фактором емпатії;
- 5) визначення певної послідовності комунікативних складових;
- 6) налаштування комунікативної структури висловлювання на певний комунікативний режим (діалогічний, режим озвучування писемного тексту

типу прогнозу погоди або новин), стиль (епічний, розмовний) і жанр (вірш, анекдот, лозунг, реклама, лекція тощо).

Отже, комунікативна стратегія передбачає комплекс заходів, необхідних для досягнення цілей і розрахованих на певний перлокутивний ефект.

Мовленнєвий акт (МА) — цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві; мінімальна одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації. Оскільки мовленнєвий акт — це вид дії, то при його аналізі використовуються по суті ті ж категорії, які необхідні для характеристики і оцінки будь-якої дії: суб'єкт, мета, спосіб, інструмент, засіб, результат, умови, успішність тощо. Залежно від обставин або від умов, в яких здійснюється мовленнєвий акт, він може або досягти поставленої мети і тим самим виявитися успішним, або не досягти її. Щоб бути успішним, мовленнєвий акт як мінімум повинен бути доречним, інакше його супроводжує комунікативна невдача. [3]

Мовленнєві акти чи іллокутивні типи висловлювань Г. Г. Почепцов називає *прагматичними типами речень*. [2] В цій теорії вирішальним для віднесення висловлювання до того чи іншого прагматичного типу є характер прагматичного компонента, який дозволяє встановити типологію не тільки з урахуванням іллокутивної мети, а й способу її досягнення. До класифікації включаються:

1. констативи (речення-ствердження);
2. промісиви (речення-обіцянки);
3. менасиви (речення-погрози);
4. директиви (речення-спонукання адресата до дії);
5. перформативи (речення, вимовляючи яке, мовець виконує дію);
6. квеситиви (питальне речення в його традиційному розумінні). [1]

Основними рисами МА є інтенціональність, цілеспрямованість і конвенціональність. [1]

МА завжди співвіднесені з особою мовця і є складовою комунікативного акту поряд з актом адитивним (тобто комунікативною дією слухача) і комунікативною ситуацією. [3]

Т. Толмачова пропонує типологію комунікативних стратегій, що ґрунтується на групах мовленнєвих актів, об'єднаних схожими комунікативними функціями: обмін інформацією, оцінювання, вираження емоцій, спонукання тощо. Цю типологію формують:

- 1) інформативна комунікативна стратегія – сукупність мовленнєвих дій, націлених на повідомлення / отримання необхідної інформації, що здійснюють прямий або прихований вплив на вербальну / невербальну поведінку співрозмовника " *The new research, led by Carnegie Mellon's Michael Murphy, reveals the important role that hugs can play in buffering against the negative impact of interpersonal conflict such as disagreements and arguments.*", [6] спрямовані на усвідомлення мовцем ситуації спілкування, надаючи йому певну свободу

вибору мовленнєво-поведінкової тактики: повідомлення інформації, вираження згоди / незгоди, запит інформації, вираження прихованого волевиявлення;

2) оцінно-впливова комунікативна стратегія – сукупність мовленнєвих дій, спрямованих на здійснення аксіологічного впливу на співрозмовника, вербальне вираження емоційної оцінки, стану, думки, будування бажаних для мовця асоціацій та порівнянь, прагнення створити необхідну комунікативну атмосферу, апеляцію до цінностей, настанов співрозмовника, вербалізацію оцінних суджень та емоцій, що їх супроводжують;

3) емоційно-впливова комунікативна стратегія – сукупність мовленнєвих дій, які виражають емоційний стан співрозмовника: схвалення, похвала, оцінне судження – думка, симпатія, антипатія *"Presidents Obama and Putin have history of awkward encounters but this week they hit new laws. As they eventually clinked glasses at the UN on Monday, Mr Obama did so through gritted teeth. Mr Putin, who within 48 hours was to issue surprise orders to the US to clear the Syrian skies, smirked."* [8], радість, утіха, щастя тощо. Реалізуючи цей тип комунікативних стратегій, мовець намагається змінити психоемоційний стан співрозмовника або спонукати його до виконання якоїсь дії;

4) регулятивно-спонукальна комунікативна стратегія – тип або лінія поведінки одного з комунікантів у конкретній ситуації спілкування, що співвідноситься з планом досягнення глобальних/локальних комунікативних цілей у межах усього сценарію функціонально-семантичної репрезентації інтерактивного типу і пов'язана з інтенцією автора персуазивного (переконливого) повідомлення. Спрямована вона на керування поведінкою партнера, виражає безпосереднє спонукання до здійснення дії (порада, прохання, скарга *"I'm amazed the writer has to puzzle over this one when the reason is quite literally bang in everyone's face: Britain is simply too crowded, and getting more so by the day. The citizens of modern Britain are like any other colony of mammals confined in a small space, gnashing their teeth at others as they sit in their traffic jams and squeeze on to their trains."* [7], вимога, наказ, аргументація тощо);

5) конвенційна комунікативна стратегія, яка може бути двох типів: соціально-конвенційна комунікативна стратегія (встановлення, розвиток, підтримання, розмикання контакту) і комунікативна стратегія організації мовленнєвого висловлювання та підтримання уваги (правила етикету, вибачення, вираження подяки: *"Thank you. Pray proceed."*, запит додаткової інформації, ввічливе комунікативне переривання: *"Pardon"*, *"Excuse me please"*, запобігання комунікативному перериванню, залучення співрозмовника до процесу спілкування, ухилення від обговорення неприємних для співрозмовника тем тощо).

Комунікативна тактика [4] (грец. мистецтво шикування військ) – зумовлені стратегією мовленнєві кроки, що в сукупності дають змогу досягти головної комунікативної мети. У природній комунікації існують різні способи досягнення стратегічної мети (за винятком випадків жорстко ритуалізованих мовленнєвих дій). У межах однієї стратегії можна застосувати декілька тактик. Наприклад, умовляти впертого співрозмовника доводиться у різні способи:

можна його просити, благати *"Put your loving hand out, baby, I'm beggin. Beggin, beggin you, put your loving hand out, baby"* [9], погрожувати, *"This is the envelope with five orange pips. Within are the very words which were upon my father's last message: 'K. K. K.'; and then 'Put the papers on the sundial'"* [5], апелювати до совісті тощо. Стратегій небагато, вони прокреслюють основний маршрут дискурсу – від задуму комунікації до його реалізації. Тактик велика кількість, вони забезпечують гнучкість комунікації.

У спілкуванні комуніканти часто вдаються до двозначних тактик, які можуть бути кооперативними і конфліктними залежно від того, у межах якої стратегії їх використовують. Насамперед – це тактика брехні. Вона виконує кооперативну функцію за реалізації стратегії ввічливості, мета якої – не нашкодити партнерові, показати його у привабливому вигляді. Водночас ця тактика може бути конфліктною за використання її у межах стратегій конфронтації, наприклад стратегії дискредитації. До двозначних тактик належать також тактики іронії, лестощів, підкупу, зауваження, прохання, зміни теми та ін.

Отже, у реальній комунікації стратегії й тактики перетинаються, накладаються одна на одну залежно від мінливих параметрів дискурсу. Запропоновані типології комунікативних стратегій є певною мірою умовними та неповними. Стратегії людської комунікації утворюють відкритий список і потребують дослідження.

Список використаної літератури:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – Київ: Академія, 2004. – 342 с. – (Альма-матер)
2. Почепцов Г. Г. Основи мовленнєвих актів. / Режим доступу: <https://studopedia.org/6-69877.html>
3. Мовленнєвий акт. / Режим доступу:
https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%94%D0%B2%D0%B8%D0%B9_%D0%B0%D0%BA%D1%82
4. Стратегія й тактика спілкування. / Режим доступу:
http://pidruchniki.com/84456/dokumentoznavstvo/strategiya_taktika_spilkuvannya
5. Arthur Conan Doyle / «The five orange pips»; Авт. вступ. ст. та комент. Е. Гусевой. – Москва: 1965.
6. «The Conversation». / Режим доступу: <https://theconversation.com/the-power-of-hug-cn-help-you-cope-with-conflict-104318>
7. «The Guardian». / Режим доступу: <https://www.theguardian.com/uk/2011/dec/07/angry-britain-readers-responses> Becoming intolerant
8. «The Times» of London / Saturday October 3 2015 | THETIMES.CO.UK | NO 7179
9. Madcon – Beggin (a song).
10. <https://www.theguardian.com/uk/2011/dec/07/angry-britain-readers-responses> Becoming intolerant
11. <https://theconversation.com/the-power-of-a-hug-can-help-you-cope-with-conflict-104318>

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СПОЛУЧНИКА HOWEVER У РАННЬОНОВОАНГЛІСЬКІЙ МОВІ

*Стаття присвячена дослідженню позиційних особливостей функціонування сполучника *however* у ранньонovoанглійській мові та його вплив на порядок слів у реченні на матеріалі корпусу *Early English Books Online*.*

Ключові слова: ранньонovoанглійська мова, сполучник, порядок слів, корпус.

Постановка проблеми. Останні десятиліття позначені посиленням інтересом до вивчення сполучника у різні історичні періоди розвитку англійської мови. Досі невирішеною є проблема впливу сполучника на порядок слів у реченні на різних етапах розвитку мови, зокрема в ранньонovoанглійській. Серед останніх досліджень сполучника найбільш ґрунтовними є праці У. Ленкер [8] та П. Грунда [9].

Мета дослідження полягає в аналізі сполучника *however*, акцентуючи увагу на його позиційних особливостях у реченні.

Матеріалом дослідження слугує корпус *Early English Books Online* [7].

Виклад основного матеріалу. О.С. Ахманова визначає сполучник як «службове слово, синтаксична функція якого полягає у тому, щоб з'єднувати повнозначні слова або пов'язувати між собою речення та інші синтаксичні єдності, встановлюючи різні види їх відносин» [2].

Функціональне трактування сполучників пропонує А. Соломнік [6]: він відмовляється від прийнятої у лінгвістиці класифікації слів на значущі та службові, вважаючи її розмитою. З його точки зору, сполучники відносяться до розряду функціональних слів, які лінгвіст визначає як одиниці, що забезпечують «з'єднання значущих слів в граматично правильні ланцюжки».

А. Соломнік заперечує наявність у такого роду слів будь-якого значення (вони не відображають ні об'єктів, ні явищ реальної дійсності) і вважає, що вони існують лише в силу своєї функції – забезпечувати «правильну і ефективну роботу самої системи» [6].

В.І. Кодухов виділяє дві характеристики сполучників: з одного боку, даний клас слів розглядається як будівельний матеріал для речень; з іншого – як показник синтаксичних значень. Так, сполучник може вказувати на наявність певного типу зв'язку між компонентами речення (сурядність або підрядність) і одночасно на значення, наприклад протиставлення або невідповідності [5].

Характерною особливістю англійських сполучників є те, що вони мають достатньо велику кількість омонімів в різних класах слів, збігаючись по формі з прислівниками та прийменниками. Для того, щоб розрізнити їх, потрібно знати,

яку функцію у реченні виконує кожна з цих частин мови. На відміну від прислівників, сполучники ніколи не є членами речення. Сполучники також не відносяться до якогось певного слова, як прийменники, а тільки з'єднують слова, словосполучення, речення між собою.

Система сполучників англійської мови може бути класифікована за морфологічною структурою та за синтаксичними функціями. І.П. Іванова, В.В. Бурлакова та Г.Г. Почепцов пропонують наступну функціональну класифікацію сполучників: усі сполучники поділяються на сурядні (єднальні рівноправні одиниці, що належать до однієї і тієї ж частини мови) і підрядні, семантика яких відповідає семантиці підрядних предикативних одиниць [4].

Сурядні сполучники можуть бути єднальними (*and, as well as, both...and, etc.*), протиставними (*but, still, yet*), або розділовими (*either...or, neither...nor, or*). Підрядні сполучники, у свою чергу, поділяються на умовні (*if, unless, etc.*), допустові (*though, although*) з'ясувальні (*if, that, etc.*), причинно-наслідкові (*because, so...that, therefore, etc.*) та інші обставинні сполучники.

За морфологічною структурою сполучники поділяють на наступні групи:

1. Прості сполучники (the Simple Conjunctions), що складаються з одного кореня: *and, or, but, till, after, etc.*
2. Похідні сполучники (the Derivative Conjunctions), що складаються з кореня і префікса або суфікса: *because, unless, until, etc.*
3. Складні сполучники (the Compound conjunctions), що складаються з двох, рідше – трьох коренів: *however, whereas, wherever, etc.*
4. Складені (the Composite Conjunctions), що складаються з кількох слів, зазвичай із сполучників: *as well as, as long as, so that, etc* [1].

Історичних досліджень сполучників є порівняно небагато, і у них в основному розглядають окремі сполучники, а не систему сполучників. Всеосяжним історичним опрацюванням сполучників можна назвати монографію У. Ленкер, яка відстежує розвиток сполучників з давньоанглійської до наших днів. Ленкер підкреслює, що ранньонорманський період відіграв важливу роль у формуванні окремих сполучників, зміні порядку слів у реченні та розвитку систему сполучників [8].

Вперше функціонування сполучника *however* було зафіксовано в кінці 14 століття. Він утворився шляхом поєднання слів *how* and *ever* та має значення протиставлення (“однак, проте, не зважаючи на це”). У контексті аналізу сполучника *however* у ранньонорманській мові, важливо визначити особливості розташування головних та другорядних членів речення, на які він впливає.

Варто підкреслити, що проблема правильного розташування слів у реченні здавна привертала увагу лінгвістів. Однак, найбільш ґрунтовно розкрив подане питання Дж. Грінберг. Він стверджував, що речення утворюється переважно за моделлю суб'єкт (S) + предикат (V) + об'єкт (O), а тому найбільш часто вживаними порядками слів є VSO, SVO, SOV [3].

Сполучник *however* може зустрічатися на початку, в середині та в кінці речення [8]:

- (a) *He tried hard. **However**, he failed.* [initial]
 (b) *He tried hard. This time, **however**, he failed.* [medial]
 (c) *He tried hard; he failed, **however**.* [final]

Із корпусу *Early English Books Online* ми відібрали 100 речень зі сполучником *however*. Речення розподіляємо на групи відповідно до порядку слів, беручи до уваги позиції суб'єкта, предиката, об'єкта та сполучника *however*.

У вибраних реченнях було виокремлено 9 моделей порядку слів з різним розташуванням сполучника *however* у цих структурах: **HoweverOSV**, **HoweverSVO**, **HoweverOVS**, **HoweverSV**, **HoweverVO**, **SVOHowever**, **SVHowever**, **SVHoweverO**, **SHoweverVO**. Наведемо деякі приклади:

- (1) *yet should it remaine uncertaine to me, whether it were so or not: **however**, for the great sanctity supposed to be in the man, i was forsooth **HoweverOSV***
 (2) *wayes made, than by that way, which he as yet could not: **however**, most courteously in truth did he proffer us, that we might freely make **HoweverOVS***
 (3) *beleevd god, were a true believe, or an act of saving faith? **however**, such it was, as did save them from present destruction, but so **SVHoweverO***
 (4) *the foolish conceit of them which thinke there is no pastime but in sinne; **however** men glory in sinne, and take delight in sucking the pleasure of sinne **HoweverSVO***
 (5) *when old and cold, who did scape them, when greene and young: **however**, i wish both young and old, by all meanes to beware of this **HoweverSVO**.*

Нами було визначено наступне відсоткове співвідношення моделей порядку слів з сполучником *however* у ранньомовноанглійській мові (табл.1).

Табл. 1. Моделі порядку слів з сполучником *however* ранньомовноанглійській мові

№	Тип порядку слів	%
1	HoweverOSV	7%
2	HoweverOVS	4%
3	HoweverSV	22%
4	HoweverSVO	25%
5	HoweverVO	9%
6	SVOHowever	8%
7	SVHowever	5%
8	SVHoweverO	11%
9	SHoweverVO	9%

Отже, сполучник *however* може знаходитись перед суб'єктом та предикатом, між ними, або займати кінцеву позицію.

За результатами нашого дослідження найуживанішою виявилася модель *HoweverSVO* (25%) та моделі *HoweverSV*(22%), *SVHoweverO* (11%), *SHoweverVO* (9%), *HoweverVO* (9%). У п'яти з дев'яти моделей сполучник *however* займає початкову позицію відносно суб'єкта та предиката.

Висновки. У ході дослідження ми встановили, що сполучники відносяться до розряду функціональних слів, а їхня синтаксична функція полягає у тому, щоб з'єднувати повнозначні слова або пов'язувати між собою речення. Система сполучників англійської мови може бути класифікована за морфологічною структурою та за синтаксичними функціями.

Ми з'ясували, що позиція сполучника *however* у ранньоніовоанглійській мові була досить гнучкою, адже він міг знаходитися як і перед суб'єктом та предикатом, між ними, або в кінці речення. Найуживанішою була модель *HoweverSVO* (25%).

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеева И. О. Курс теоретической грамматики современной английской лексики : учебник / И. О. Алексеева. - К. : Нова Книга, 2007. - 328 с.
2. Ахманова О. С. Словник лінгвістичних термінів / О. С. Ахманова. – М.: Радянська енциклопедія, 1966.– 608с.
3. Гринберг Дж. Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов / Дж. Гринберг // Новое в лингвистике. - М., 1970. Вып. 5. С. 114-162.
4. Иванова И.П., Теоретическая грамматика современного английского языка/ И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов - М.: Высш. шк., 1981. - 289 с.
5. Кодухов В.И. Общее языкознание. Учебник для студентов филол. специальностей. — М.: Высшая школа, 1974. — 303 с.
6. Соломоник А. Б. Язык как знаковая система / А. Б. Соломоник. – Изд. 2-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 224 с.
7. BYU C. Early English Books Online [Електронний ресурс] / Corpora BYU – Режим доступу до ресурсу: <https://corpus.byu.edu/eebo/>.
8. Lenker, Ursula. 2010. Argument and rhetoric: Adverbial connectors in the history of English. Berlin: Mouton de Gruyter.
9. Peter J. Grund and Erik Smittberg. 2014 “Conjuncts in Nineteenth-Century English: Diachronic Development and Genre Diversity.” *English Language and Linguistics* 18(1): 157–181.

Т.В. Консевич

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Тараба І.О.

ЗАПОЗИЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Історія дослідження поняття запозичення як одного з найвпливовіших джерел збагачення словникового запасу мови має досить багато здобутків у вітчизняних та зарубіжних наукових роботах. Такі дослідники як А. Бауманна, Г. Глюка, Ш. Баллі, С. Мангушева, Р. Будагова, Р. Теллінга, Т. Гостюк, В. Гака, Л. Єфремова, М. Степанова плідно досліджували у своїх працях причини запозичень. Однак, слід зазначити, що особливості запозичень саме в сучасній

німецькій мові з огляду на новітні тенденції, технології та сфери життя є перспективними та потребують нових, наукових пошуків.

Актуальність дослідження полягає у зростаючому інтересі науковців до досліджень особливостей запозичень, присвячених значенню лексичних одиниць в інтернаціональному аспекті. Існує багато чинників, які можуть впливати на мову. Однак, найчастіше впливу піддається лексичний склад мови. Ось чому питання про мовні запозичення є доречними і актуальними у сучасному світі.

Об'єктом нашого дослідження є лексичні одиниці, завдяки яким, словниковий склад німецької мови стає все більшим, шляхом запозичених слів з різних мов.

Предмет даного дослідження визначається оглядом найпоширеніших сфер діяльності, в яких процес запозичення здійснюється досить інтенсивно та дослідженням головних сучасних тенденцій в межах дослідження даної проблематики.

Мета нашої статті є визначення ролі запозичень в сучасній німецькій мові і аналіз процесу запозичень.

У сучасній лінгвістиці комунікація відіграє велику роль. Взаємодія між мовцями супроводжується сприйманням та взаєморозумінням. Можна зазначити, що мова є багатофункціональною системою, яка постійно змінюється під впливом багатьох чинників. Мова – зазнає іншомовного впливу, а іноді впливає на інші мови.

Слід зазначити, що аналіз процесу запозичень демонструє високу частотність використання іншомовних слів, які запозичуються в мову разом з новими поняттями. Це відбувається в таких випадках, коли одна країна знаходиться на вищому ступені технічного, економічного чи культурного розвитку. Ю.О. Карпенко зазначає, що запозичення – це перехід слів з однієї мови в іншу внаслідок взаємодії цих мов. Запозичення – це процес, в результаті якого в мові з'являється і закріплюється певний іншомовний елемент. Причинами запозичення є відсутність у рідній мові еквівалентного слова для нового терміну, явища чи поняття [3].

Це повноцінний елемент мови, що є частиною його лексичного багатства, служить джерелом словотворчих елементів та термінів, а також є невід'ємною частиною функціонування мови та її зміни. Таким чином можна пояснити ранні запозичення латинських слів в німецькій мові. Це відбувалося тоді, коли германці познайомилися з предметами, які ще не були відомими для германців. Результатом цього є закріплення іншомовних лексем в словниковому складі німецької мови. Це є загальновідомі лексеми, які германці запозичили з латинської мови, напр.: *Fenster* (fenestra), *Kirsche* (ceresia), *Wall* (vallum) та інші [6].

Зазначимо, що протягом VII – VI століть у зв'язку з прийняттям християнства та розвитком світської школи, можна побачити аналогічну картину процесу запозичення з латинської та грецької мов в німецьку мову, напр.: *Note* (nota), *Kloster* (claustrum) тощо [6].

Якщо розглядати більш пізні періоди процесу запозичення, то можна відзначити вплив французької мови, а саме французької буржуазної революції кінця XVIII століття. У німецьку мову були запозичені досить багато слів, які вкоренилися не тільки у німецькій мові, а і у багатьох інших мовах світу: *Komitee, liberal, Emigrant, Propaganda* тощо.

За словами М.Д. Степанової, багато слів, запозичених з французької мови, які більшою мірою зустрічалися в середньоніжньонімецькій лицарській поезії, майже не вкоренилися у словниковому складі німецької мови. В німецькій мові залишилися лише деякі слова, які виражають загальні конкретні поняття. Проте, слова, які позначають лицарські звичаї, предмети побуду та одягу, взагалі зникли з німецької мови зі зникненням лицарського стану [6].

Слід звернути увагу на вплив англійської мови. Англійські терміни мають велике значення для різних мов світу. Варто зазначити, що входження англійських запозичень у будь-яку мову є досить актуальним у сучасному мовознавстві. Ми можемо спостерігати за процесом запозичення з англійської мови в будь-які сфери нашого життя. Так, з побуту: *Pony, Brandy, Beefsteak*; зі сфери фінансових взаємин: *Scheck, Export, Import*; зі сфери техніки: *Patent, Ventilator*; зі сфери політичного життя: *Opposition, Meeting, Parlamentarier*. Також, слід згадати тенденцію, яку можна побачити в мові колишньої ФРН. Умови сприяли тому, що в німецькій мові вкоренилася велика кількість американських та англійських слів, а особливо американізмів: *shop (Laden), boss (Chef, Wirt) okey (alles in Ordnung)* тощо [6].

Підсумовуючи вище згадане, ми спостерігаємо значний вплив латинської, грецької, французької, англійської мови на розвиток німецької мови. Проте, слід розглянути основні причини запозичень лексичних одиниць. Серед основних причин запозичень варто зазначити наступні причини:

- слова запозичуються для назв певних понять, яких раніше не було в німецькій мові;
- потреба в нових позначеннях вже відомих явищ;
- "закон мовної економії".

Запозичення слів є об'єктивно-історичним процесом, зумовлений різноманітними та постійними контактами між народами. Запозичення в більшості випадках входять в активний вжиток і посідають значне місце в лексичному складі мови, яка їх запозичила, збагачуючи власну лексику [1].

У вітчизняній германістиці існує класифікація, яка враховує роль запозичених слів у складі німецької мови та ступінь асиміляції форми запозичених слів. Відповідно до цієї класифікації, запозичені слова в німецькій мові поділяється на наступні три групи [5]:

1. інтернаціональні слова;
2. загальноновживана іншомовна лексика;
3. маловживана іншомовна лексика.

Інтернаціональна лексика є найбільш значною і важливою в німецькій мові. Вона включає в себе науково-технічні та суспільно-політичні терміни. Загальноновживана іншомовна лексика, порівняно з інтернаціональною

лексикою, є відносно невелика. У цій групі переважають слова, які відносяться до різних сфер побуту, терміни в даній групі зустрічаються рідко. Третя група в класифікації – маловживана іншомовна лексика, яка вживається досить рідко в німецькій мові [7]. Дана класифікація запозичень ставить за мету показати роль запозиченої лексики в сучасній німецькій мові.

Серед власне запозичень виділяють іншомовні слова та інтернаціональні слова. Вважають, що іншомовні слова ще не повністю освоєні в мові, яка їх запозичила, так як є певні причини, наприклад, незвичне звукосполучення. У ролі інтернаціональних слів виступають наукові терміни, політична термінологія [2].

О. Тімашова вважає, що найактивніше запозичення відбувається в таких п'яти сферах. Ці сфери мають певний вплив на суспільну свідомість, так як відбувається формування лексики та термінології певної мови:

1. реклама;
2. молодіжна субкультура;
3. дозвілля: фітнес та мода;
4. економіка, комп'ютер;
5. новітня медіа, комп'ютерні та інформаційні технології [4].

Можна зазначити, що лексична система є відкритою для будь-яких змін, а також лексичний рівень мови виступає тим складником мовної системи, який зазнає змін у зв'язку з появою нового у будь-якій мові. Особливо інтенсивно відбуваються зміни в лексиці в період суспільно-політичних змін, науково-технічного прогресу, поява нового у мистецтві та культурі тощо.

Підсумовуючи результати нашого дослідження, на нашу думку, дана стаття має оглядовий характер та пропонує подальші напрями наукового пошуку в даній проблематиці, яка є спрямована на дослідженні запозичених слів. Ми дослідили, що важливе місце у сучасній німецькій мові посідають запозичення, які є невід'ємною частиною будь-якої сфери діяльності.

Розглянувши процес запозичення було встановлено, що запозичення - це процес, в результаті якого в мові з'являється і закріплюється певний іншомовний елемент. Причинами запозичення є відсутність у рідній мові еквівалентного слова для нового терміну, явища чи поняття. Перспективним вважаємо дослідження сучасних сфер діяльності, які є найбільш популярними та перспективними у сучасному світі, а саме роль запозичених лексем у цих сферах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Блумфілд Л. Язык. - М.: Прогресс, 1968. - 608 с.
2. Дорошенко С.І. Загальне мовознавство / С.І. Дорошенко . - К.: Центр навч. л-ри, 2006. - 288 с.
3. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства / Ю.О. Карпенко. - К.: Академія, 2006. - 336 с.
4. Серебренников Б.А. К проблеме сущности языка // Общее языкознание. Формы существования. Функции. История языка. - М.: Наука, 1970. - 597 с.
5. Burger H. Sprache der Massenmedien / Harald Burger. – Berlin ; New York : Walter de Gruyter 1990. – S. 41–62.
6. Duden in zwölf Bänden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 4., neubearbeitete Auflage. Dudenverlag. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich. – 2007. – B. 7. – 969 S.

Д.А Корнева

Житомирський державний університет

імені І.Франка

Науковий керівник:

к.ф.н. Закалюжний Л.В.

ВПЛИВ ІДЕЙ Б. БРЕХТА НА ДРАМАТУРГІЮ Ф. ДЮРРЕНМАТТА

Епічна драматургія і епічний театр Бертольда Брехта є одним із найяскравіших явищ в мистецтві ХХ століття. Творче новаторство німецького драматурга полягає в тому, що він створив театр не тільки новий за формою, але й за змістом, за характером і силою впливу на глядача. В цьому є величезна естетична цінність спадщини Брехта. Свою драматургію Брехт називає «неарістотелівською», «епічною». Така назва обумовлена тим, що звичайна драма будується за законами, сформульованими ще Арістотелем в його праці «Поетика», що вимагали обов'язкового емоційного вживання актора в образ[1:55].

Визначальним у своїй теорії «епічного театру» Брехт робить розум. Театр повинен стати школою думки, показати життя з істинно наукових позицій, в широкій історичній перспективі. Він мусить допомагати глядачеві зрозуміти мінливий світ і самому змінюватись.

Театр повинен не тільки відображати події, але й активно впливати на них, стимулювати, будити активність глядача, змушувати його не співпереживати, а дискутувати, займати критичну позицію. При цьому Брехт не відмовляється від прагнення впливати також на почуття та емоції [2:70].

Основним принципом брехтівського епічного театру є ефект очуження. Цей принцип характерний для традиційних театрів Сходу (китайський театр музичної драми, японські театри «Но» і «Кабукі»). Про те у німецького драматурга ефект очуження має новий зміст. У сценічному мистецтві Сходу він (ефект очуження) передбачає звичайне зображення незвичайного і сприяє виникненню сценічної ілюзії, емоційному вживанню глядача у події, що відбуваються на сцені. А у театрі Брехта ефект очуження передбачає незвичайне зображення звичайного. Він сприяє посиленню сценічної умовності та активізує розумову діяльність глядача[3:90]. Ефект очуження досягається системою акторської майстерності, оформленням сцени, музикою. З цією метою Брехт часто вводить у свої п'єси хори і сольні пісні, в яких пояснюються і оцінюються події спектаклю, а також розкривається звичайне з несподіваного боку («Пісня про велику капітуляцію» матінки Кураж в п'єсі «Матінка Кураж та її діти» та ін.).

Створивши «неарістотелівську» драматургію, Брехт переглянув основні положення давньогрецького теоретика мистецтва і наповнив їх новим змістом згідно з вимогами сучасності.

Арістотель вбачав у мистецтві засіб облагородження внутрішнього світу людини. Брехт бачив завдання мистецтва у зміні об'єктивного світу через зміну ставлення людини до цього світу. Брехтівські драми завжди багатофабульні, кожний епізод композиційно завершений, а єдність дії змінена єдністю ідеї, яка і виступає як цементуюче начало багатоепізодичних і, часом, не зв'язаних однією фабулою п'єс Брехта.

Новим змістом наповнює Брехт і такий традиційний прийом драматургії, як ремарка. Брехтівські ремарки створюються не тільки для визначення психологічного стану героя. Багато ремарок брехтівських творів («Круглоголові і гостроголові», «Матінка Кураж та її діти» та ін.) - це замальовки, зроблені за композиційними законами живопису.

Як один із прийомів відчуження Брехт розглядає і музику. І поскільки ефект відчуження спрямований на перетворення глядача із пасивного споглядача у співавтора спектаклю, то музика сприяє виконанню цієї задачі. Новаторські пошуки драматургії привели Брехта до створення так званих п'єс-парабол. Своїм п'єсам-параболам, Брехт завжди надавав конкретного соціально-історичного і політичного характеру («Що той солдат, що цей», «Круглоголові і гостроголові» та ін.). Саме в цьому головна відмінність брехтівських п'єс-парабол від традиційних п'єс-притч.

Творчо засвоював Брехт і досвід своїх сучасників - Станіславського, Мейєрхольда, Вахтангова.

Брехтівське мистецтво - переконливе свідчення того, що художнє новаторство неможливе без критичного і творчого освоєння традицій. Взаємозв'язок новаторства і традицій в драматичній теорії і практиці Брехта - безсумнівний доказ того, що новаторство є не що інше, як перехід традицій в свою нову якість в процесі розвитку історії безперервної еволюції естетичного і художнього.

У 1955 році Фрідріх Дюрренматт опублікував книгу "Проблеми театру" про сучасну, в тому числі і власну, драматургію. Саме тут вперше було порушено питання про спроможність театрального мистецтва відобразити сучасний світ. Мова йде про пошук нових форм вираження в сучасному театрі. "Шиллер писав так, як він писав, тому що світ, в якому він жив, ще міг відобразитися у світі, який він створив як письменник і історик. Сьогоденний світ, який він є, навпаки, лише насилу може бути втиснутий у форму шиллерівської історичної драми...". Таким чином порушується ідея про обов'язкову відповідність мистецтва питанням і духу часу.

Розуміння драматургічної концепції Дюрренматта неможливе без концепції "епічного театру" Бертольта Брехта. Під терміном "епічний театр" розуміють розроблену Брехтом альтернативну класичній, арістотелівській, драму, яка в драматичну дію вводить коментуючі елементи. При цьому дія розвивається не просто до кульмінації і розв'язки, але й супроводжується

аргументуючими й аналізуючими елементами. Для своїх п'єс Брехт постійно обирає парадоксальні, крайні випадки, малоімовірні оберти подій, що так приваблювали Дюрренматта. Сама ситуація творів цих драматургів повинна була служити своєрідним "ефектом відчуження".

Завдання очуження — вихопити, видернути глядача з його емоційної, некритичної в даному випадку ідентифікації з дійовими особами та подіями, що відбуваються на сцені, і тим самим пробудити його критичність. Предметом п'єси для Бертольта Брехта є "змінювана та змінна людина". Одночасно манери поведінки, що демонструються на сцені, розглядаються як суспільно зумовлені та суспільно змінювані. Творчість Брехта — це твори змін, які узагальнюють історичні факти (в більшості випадків історія нового часу = політика) та звертаються до них в прагненні розкрити те, що фактично визначено історією, одночасно оформлюючи ідеї в естетичні картини світу.

Для Брехта емоційний вплив театру — лише основа для боротьби з існуючими протиріччями за змінний суспільний порядок. За цим криється його історичний оптимізм. Він демонструє суспільство, яке має шанс звернення до нового часу. Автор вірить в позитивну здібність людини до перетворень через епатаж окремої особистості, при чому головну роль в вихованні "нового мислення" Брехт відводить мистецтву, особливо театру.

Саме це положення заперечує Ф.Дюрренматт: "Що відрізняє мене від Брехта: він вірить в світ, що здатен до змін за девізом "правильна наука — правильна політика — правильне людство". Але ні людина, ні політика, не є "правильними". Світ змінюється разом з людиною, але сама людина не змінюється і стає жертвою перетвореного нею світу"[4:101].

Отже, драматургічна творчість Ф.Дюрренматта не тільки розвиває, але й заперечує деякі аспекти методу і світовідчуття Б.Брехта. Ця внутрішня складність, що характерна для творчості Дюрренматта, є невід'ємною рисою розвитку світової драматургії другої половини ХХ століття.

Театр Ф.Дюрренматта — це "вселенський театр". Під цим терміном драматург розуміє комедію, яка "не тільки знаходить комічним те чи інше, окремі типи, чи соціальні конституції, а творить модель світу" [5:44]. "Вселенський театр" — це також метафора сучасного існування: світ розглядається як театр, в якому людина грає вигадані, нав'язані їй кимось ролі і не може більше бути окремим індивідумом.

На відміну від Б.Брехта, Дюрренматт вважає, що письменник не в змозі змінити світ, але він зобов'язаний "турбувати" його. У зв'язку з цим, його завдання — відображення життя людини в конфліктних ситуаціях. Вирішення політичних проблем — це стихія політики, і воно ніяким чином не стосується спектру діяльності письменника. Завдання автора — зробити дійсність конкретною, із безобразності взяти літературний образ[6:115].

Письменник (особливо драматург) зобов'язаний демонструвати "моделі можливих людських стосунків", показати окремі "феномени людської натури". Більше того, драматургічне мистецтво має орієнтуватися на такий збіг обставин, коли людина раптом постала перед проблемою питань сумління. А це

може здійснитися лише тоді, коли сценічна дія примусить глядача замислитися над поставленими у п'єсі проблемами.

"Театр — це школа пізнання людини. Театр — це інструмент, який веде людину до психологічних знань і розумінь". Провокуючи глядача до обдумування сценічного дійства, Дюрренматт має намір пробудити почуття відповідальності людини у світі безвідповідальності, зневаги і необдуманності[7:5]. "Якщо людина усвідомить себе людиною, то вона може здійснитися над світом-лабіринтом".

За словами самого Дюрренматта, його драматургічною технікою є "перенесення суспільно-соціальної дійсності на театральну сцену"[8:55]. "Відображуючи світ на сцені, я осмислюю його. Результатом такого осмислення є не сама дійсність, а комедіантське творіння, в якому аналізується і реальність і сам глядач".

Комедія видається Дюрренматту єдиною формою передачі сучасних стосунків, оскільки вона вважається художньою формою, що демонструє занепад часу, який непідвладний міфам і трагічним конфліктам[9:28]. Під комедією Дюрренматт розуміє не змалювання незначної шкоди, а змалювання значного нещастя за малою причиною. Комічним у такому випадку виглядає розбіжність ваги трагедії катастрофи і її незначних чинників.

Свою форму театру і притаманні їй стилістичні засоби Дюрренматт викладає в "драматургічних роздумах" до драми "Перехрещенці", де на прикладі історії про полярного дослідника Роберта Фалькона Скотта він будує різні моделі драматургічних розробок одного і того ж сюжету[10:150]. Ми бачимо, що в цьому випадку на Дюрренматта мають великий вплив драматургічні версії Шекспіра і Брехта, але, в той же час, Дюрренматт має і свою модель.

Список використаної літератури

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. — Минск: Литература, 1998. — 1374 с.
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. Институт научн. Информации по общественным наукам РАН. — М.: НПК «Интелвак», 2001. — 1600 стб.
3. Кугель А. Р. Утверждение театра / А. Р. Кугель — М.: Издательство журнала «Театр и искусство», 1922. — 208 с.
4. Гончар А. А. Стратегия художественной коммуникации в творчестве Фридриха Дюрренматта: дис.... канд. филол. наук: 10.01.03 / А. А. Гончар; Москва, 2006. — 157 с.
5. Дорошина Е. Н. Особенности публицистики Фридриха Дюрренматта: дис.... канд. филол. наук: 10.01.10 / Е. Н. Дорошина; М., 1998 — 167 с. 80
6. Еременко Е. И. Реализация категории образа автора в драматических произведениях Макса Фриша и Фридриха Дюрренматта: дис.... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. И. Еременко; 1998 — 149 с.
7. Павлова Н. С. Невероятность современного мира / Н. С. Павлова // Дюрренматт Ф. Избранное: Сборник: Пер. с нем. / Составл. В. Седельника; Предисл. Н. Павловой. — М.: Радуга, 1990. — С. 5-20.
8. Затонский Д. В. Зеркала искусства: статьи о современной художественной литературе. / Д. В. Затонский — М.: Советский писатель
9. Павлова, Н. С. Седельник В. Д. Швейцарские варианты / Н. С. Павлова, В. Д. Седельник. — М.: Советский писатель, 1990. — 320 с. 28.
10. Павлова, Н. С. Типология немецкого романа. 1900-1945 / Н. С. Павлова. — М.: Наука, 1982. — 279 с.

М.М. Корнієнко

Миколаївський національний університет

імені В.О. Сухомлинського

викладач кафедри перекладу

доктор філософії в галузі освіти,

доц. Абабілова Н.М.

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ GERUNDІЯ

The article deals with different approaches to the ways of translation of gerund on the Ukrainian language. General ways of translation of gerund made by different linguists are analyzed in the article. Depending on the function performed by gerund in the sentence, gerund is mostly translated as an infinitive, noun, adjective, adverb and subordinate sentence.

Key words: gerund, translation, classification.

Постановка проблеми. У контексті загальних питань перекладознавства особливої актуальності та практичного інтересу набуває проблема перекладу герундія і герундіальних конструкцій. Це зумовлено тим, що герундій є одним із найвживаніших граматичних явищ англійської мови. З іншого боку, саме складність і комплексний характер герундія привертають увагу науковців до вивчення перекладу герундія та конструкцій із ним. Різномасштабне дослідження цього питання знайшло своє відображення у працях багатьох учених. Так, М. Блох, Ж. Голікова, К. Гузеєва, Є. Ізраїлевич, Т. Казакова, К. Качалова, Т. Трошко та інші подали характеристики герундія, описали стани, часи, у яких може вживатися герундій, проаналізували його функції в реченні, окреслили способи його перекладу українською мовою. Лінгвісти В. Шпак, В. Карабан, І. Корунець присвятили свої наукові розвідки можливим варіантам перекладу герундія та герундіальних зворотів, звернувши увагу на їх функціонування в тексті. Проте це питання потребує окремих уточнень та доповнень.

Метою статті є аналіз найпоширеніших способів перекладу герундія українською мовою.

Герундій – це неособова форма дієслова із закінченням -ing, що має властивості дієслова та іменника. Як зауважує І. Іванова, герундій є найбільш своєрідною безособовою формою в системі англійського дієслова. Основними труднощами під час його перекладу є, по-перше, відсутність у мові-приймача відповідника, який би називав позначувальний герундієм референт, а, по-друге, необхідність зберегти стилістичне забарвлення водночас із денотативним значенням. Складність у процесі передачі цього граматичного явища

українською мовою виникає через імовірність його подвійного тлумачення. Слід зважати, чи йдеться про використання герундія, чи дієприкметника. До того ж, переклад герундія, на думку І. Корунця [2], залежить від його функції в реченні.

Дослідник В. Комісаров відносить герундій до безеквівалентних граматичних одиниць, тобто таких одиниць, які не мають регулярних відповідників у мові перекладу [1]. Проте відсутність однотипного відповідника для герундія в українській мові не є перешкодою для встановлення відношень еквівалентності між висловлюваннями в мові оригіналу та мові перекладу. В англійській мові, сучасній і не тільки, виникають проблеми під час перекладу герундія та герундіальних конструкцій. Тому багато лінгвістів досліджують способи перекладу герундія за допомогою лексичних трансформацій. Найдетальніше це питання висвітлено у працях В. Карабана, Г. Верби та Л. Верби, В. Шпака.

У способах перекладу герундія відображається подвійна природа герундія: суміщення в ньому дієслівних та іменникових характеристик. В залежності від виконуваної ним функції в реченні, герундій здебільшого перекладається інфінітивом, іменником, прикметником, дієприслівником та підрядним реченням. Однак, як зауважує Я. Рецкер, у процесі перекладу герундія не варто обмежуватись якоюсь однією формою, адже вагоме значення має не лише його функція в реченні, а і його лексичне значення та зручність використання тієї чи іншої української граматичної форми [3].

Зупинимося на особливостях перекладу герундія, зважаючи на його функції в реченні. Так, герундій у функції підмета або додатка перекладається переважно віддієслівним іменником, у різних обставинних функціях – формами дієслова (зокрема дієприкметником) або підрядним реченням. Варто розрізняти вживання герундія із прийменником та без нього. Герундій із прийменником може виконувати функції означення, додатка та обставини (часу, способу дії, мети). Герундій без прийменника в реченні виступає підметом, іменною частиною складеного іменного присудка, прямого додатка.

У функції лівого означення герундій вказує на призначення певного предмета (на відміну від дієприкметника І, що характеризує дію, яка виконується за допомогою цього предмета) і може перекладатися наступними способами: 1) прикметником; 2) правостороннім означенням-іменником у родовому відмінку.

У функції правостороннього означення герундій звичайно перекладається такими способами: 1) (віддієслівним) іменником; 2) неозначеною формою дієслова; 3) дієсловом-присудком у складі підрядного означального речення, яке вводиться сполучною фразою "те, що"; 4) дієсловом-присудком у складі

окремого речення, що відокремлене від попереднього речення тире, крапкою з комою або двокрапкою; 5) іноді герундій (особливо being) може не перекладатися:

Складні форми герундія – пасивний та перфектний герундій – перекладаються переважно дієсловом-присудком у складі підрядного означального речення

Герундій у функції підмета міститься зазвичай на початку речення і досить часто супроводжується залежними від нього словами (зокрема, іменниками-додатками до нього), утворюючи герундіальну підметову групу. Герундіальні групи у функції підмета, на відміну від обставинного звороту з дієприкметником І, не відокремлюються від решти речення комою, отож за формальними ознаками такі конструкції перекладати не можна.

У такій функції проста (синтетична) форма герундія перекладається іменником (часто – віддієслівним) або неозначеною формою дієслова у функції підмета:

Герундій у функції додатка перекладається: 1) прийменниково-іменниковим словосполученням або (віддієслівним) іменником; 2) неозначеною формою дієслова; 3) особовою формою дієслова у складі підрядного з'ясувального речення.

Герундій у функції обставини переважно відтворюється такими способами: 1) інфінітивом; 2) особовою формою дієслова; 3) дієприслівником; 4) підрядним реченням; 5) іменником; 6) вилученням герундія.

Отже, герундій не має чітких відповідників при перекладі українською мовою. У сучасній лінгвістиці вирізняють низку можливих варіантів і способів його інтерпретацій, зважаючи на подвійну природу та синтаксичні функції в реченні. В українській мові герундій найчастіше відтворюється інфінітивом, іменником, прикметником, дієприслівником та підрядним реченням. Проблема дослідження методів перекладу герундія дотепер залишається відкритою. Це пов'язано не лише з різними поглядами перекладознавців на дане питання, а й з наявністю численних факторів та нюансів. Варіант перекладу герундія значною мірою залежить від лексичного значення й від зручності використання відповідної форми в українській мові.

Список використаної літератури

1. Комісаров В. Н. Теорія перекладу (лінгвістичні аспекти): посібник для фак. іноз. мови / В. Н. Комісаров. – М. : Вищ. шк., 1990. – 253 с.
2. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 448 с.
3. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : Междунар.отношения, 1974. – 246 с.

М.О. Косянчук

Житомирський державний університет

імені І.Франка

Науковий керівник:

доц., к. п. н. Н. Р. Прокопчук

СУТЬ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Наразі Україна перебуває на шляху визначення пріоритетних напрямків свого подальшого розвитку як незалежної європейської держави. Економічна, політична та культурна галузі нашої країни зазнають чималих змін, піддаючись світовим процесам глобалізації та стрімкому розвитку науки і техніки. Усе це вимагає від молодого покоління наявності певних умінь та навичок, які допоможуть пристосуватися до мінливих умов навколишнього світу та гідно себе реалізувати у дорослому житті.

Дійсно, входження України у світове та європейське співтовариство зумовило величезний попит на знання іноземних мов та спричинило зміну статусу іноземної мови в українському суспільстві, а розширення політичних та ділових відносин нашої держави з іншими країнами посприяло значному збільшенню обсягів як усних, так і письмових взаємних контактів. Іншомовну мовленнєву компетенцію стали розглядати, у першу чергу, як засіб соціалізації, що об'єднує різні культури, а письмо і писемне мовлення – як важливий інструмент міжкультурної комунікації.

Варто зазначити, що розвиток умінь мовленнєвої писемної комунікації являється однією з цілей навчання іноземних мов і потребою сучасного суспільства, а розроблення нової ефективної методики навчання іншомовного писемного спілкування з урахуванням педагогічних можливостей її реалізації – нагальним завданням [3]. Впливаючи із зазначеного, *метою* даної статті є розгляд питання «письма» та писемного мовлення, суті та змісту навчання на старшому ступені ЗНЗ.

У психологічному та психолінгвістичному аспектах проблема писемного мовлення розглядалась багатьма відомими вченими, які займалися проблемами навчання рідної та іноземної мов. Серед них В.О.Артемів, Б.В.Беляєв, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, К.О.Лазаренко, О.М.Леонтьєв, Р.М.Лінов, О.Р.Лурія, Т.В.Рябова, І.О.Синиця та інші.

Підвищення статусу писемного мовлення зумовлене також активним розвитком новітніх інформаційних технологій. Так, соціальні мережі, блоги, форуми, з кожним днем набувають все більшої популярності, охоплюючи все більшу кількість людей з усього світу та зумовлюючи постійну міжкультурну взаємодію користувачів у письмовій формі. Окрім того, популярним стало створення компанією чи підприємством власних сайтів, блогів, сторінок у Facebook та Instagram, через що ринок праці розширився ще більше, адже

виникла потреба у працівниках, які володіють високими навичками писемного мовлення та здатні ефективно застосовувати ці навички, зокрема в інтернет-просторі (писати статті для блогу чи сайту, спілкуватися з клієнтами тощо) [2].

Так, С.Д. Максименко, досліджуючи різновиди мовлення, зазначає, що писемне мовлення – це різновид мовного процесу, який дає можливість спілкуватися з відсутніми співрозмовниками. Більше того, що писемне мовлення – це вид монологічного мовлення, але воно здійснюється як написання та читання написаного у вигляді знаків письма. Л.С. Виготський стверджував, що писемне мовлення за своїм походженням слідує за усним мовленням, тому йому й було надано лише другорядну роль у процесі навчання [1].

Загалом, зважаючи на такий стрімкий розвиток інформаційних технологій, зараз починають говорити про появу нового культурного й мовного середовища, нової «лінгвістичної реальності», яка породила новітню форму взаємодії – писемне розмовне мовлення. Якщо раніше спонтанне мовлення виявлялося в усній формі, то в мережі інтернет спонтанне усне розмовне мовлення неминуче фіксується в письмовій формі. Тобто якісно новими ознаками писемного мовлення в інтернеті є його спонтанність, непередбачуваність, розмовність [5].

Змінилися й принципи побудови тексту: у більшості випадків спочатку викладається суть, після чого зміст деталізується. Така будова відрізняється від будови класичного тексту (зачин – основна частина – висновок). Більше того, у віртуальній реальності, де немає інших способів взаємодії, часто текст стає єдиною можливою характеристикою його автора. Формула «особистість = текст або особистість = мова» стає загальноприйнятою, оскільки всі мовні (і не лише мовні) індивідуальні особливості виявляються в буквальному сенсі слова. Текст і особистість у віртуальній реальності стають рівнозначними, отже, значення писемного мовлення є надзвичайно важливим, в тому числі у процесі вивчення іноземної мови, що виявляється у якісно нових змінах до організації процесу навчання письму іноземної мови у школі [6].

Донедавна у шкільній практиці письму приділялося менше уваги, порівняно із читанням, говорінням та аудіюванням. Воно використовувалося, здебільшого, як дієвий засіб розуміння, заучування, закріплення та практичного застосування граматичних і лексичних явищ. Дійсно, письмо має значну навчальну функцію, яка зумовлює підтримку процесу говоріння, аудіювання, та читання, дає можливість одночасно здійснювати індивідуальну продуктивну мовленнєву діяльність всіх учнів, є раціональним засобом контролю знань учнів, вчить самоконтролю та самоперевірки [3].

Програма з іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах передбачає володіння учнями на кінець 11 класу іноземною мовою загалом та писемними вміннями зокрема на рівні B1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)), описують такі необхідні писемні вміння для рівня B1: «Я можу написати простий зв'язний текст на знайомі або пов'язані з особистими

інтересами теми. Я можу писати особисті листи, описуючи події та враження» [5].

Державні вимоги до рівня письма іноземною мовою учнів старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів прописані у Державному стандарті. Вони орієнтовані на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти і є такими: уміти створювати письмові мовленнєві висловлювання різних типів і жанрів у межах запропонованих сфер і тем, а також на основі почутого, побаченого, прочитаного і з власного життєвого досвіду, доречно використовуючи відповідні мовні засоби, висловлюючи власне ставлення та обґрунтовуючи власну думку про предмет спілкування [4].

У пояснювальній записці до Навчальної програми з іноземних мов для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов вказано, що одними із завдань іноземних мов у реалізації цілей навчання у старшій школі є: формування вмінь здійснювати спілкування у письмовій формі відповідно до поставлених завдань; ефективно взаємодіяти з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування [2].

Програма з іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах, опираючись на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти та на Державний стандарт, визначає такі очікувані писемні комунікативні вміння учнів на кінець 11-го класу:

1) В цілому: учень пише особисті листи й записки з запитом або наданням простої актуальної інформації, пояснюючи те, що вважає важливим.

2) Листування, наприклад учень пише особисті листи, досить докладно описує власний досвід, почуття та події;

3) Записки, повідомлення, тобто учень записує телефонні повідомлення, що складаються з кількох пунктів, якщо співрозмовник диктує їх чітко, з розумінням ставлячись до його/її рівня володіння мовою.

4) Онлайн взаємодія, наприклад розміщує в мережі Інтернет дописи про події, почуття, досвід [2].

Серед писемних продуктивних умінь, які повинні здобути учні на кінець старшої школи, програма визначає такі:

- пише прості зв'язні тексти на різноманітні знайомі теми у межах своєї сфери інтересів, поєднуючи низку окремих коротких елементів у лінійну послідовність;
- пише прості, детальні повідомлення на низку знайомих тем, що входять до сфери особистих інтересів. Розповідає про свій досвід, описує почуття і реакції у формі простого зв'язного тексту;
- пише дуже короткі доповіді у стандартному спрощеному форматі, повідомляє поточну фактичну інформацію й аргументує свої дії. Презентує тему у вигляді короткої доповіді чи плакату, використовуючи фотографії та короткі текстові блоки. [2].

Як бачимо, програмою враховані тенденції сучасного світу і запропоновані писемні комунікативні і писемні продуктивні вміння є дійсно

актуальними для молодшої людини, яка стоїть на порозі дорослого життя. Тим не менше нині все ще існує проблема недостатньої кількості вправ та завдань для розвитку писемної компетенції. Результатом намагань вирішити цю проблему є поява нових методичних розробок, програм, посібників та підручників, які зачіпають основні питання побудови методики навчання письма англійською мовою, відмінностей україномовного та англійського письма, визначають головні цілі та зміст навчання англійського письма в українських школах. Тобто, як уже було зазначено, писемне мовлення перетворилося із засобу навчання на одну із вкрай важливих цілей навчання іноземної мови, досягнення якої допоможе молодій людині самовизначитися та знайти своє місце у мінливому світі сучасних інформаційних технологій.

Зважаючи на зазначене, писемне мовлення відіграє важливу роль у формуванні іншомовної компетенції сучасної особистості. Саме тому, для досягнення мети підготовки висококваліфікованих фахівців, знання та вміння яких відповідали б вимогам та потребам сучасного суспільства, необхідно використовувати не лише традиційні форми практичного письма, причому доцільно використовувати також сучасні інтерактивні технології, завдяки чому процес навчання є більш цікавим та продуктивним. Перспективами подальших досліджень є створення комплексів вправ для формування іншомовної компетентності у техніці письма.

Список використаної літератури

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. И. Щукин. – М. : «Икар», 2009. – 448 с.
2. ІНОЗЕМНІ МОВИ. Методичні рекомендації для вчителів на 2018/19 рік [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://osvita.ua/school/materials/metod-rekom/61566/>.
3. Комарницька В. А. Психологічні компоненти готовності старшокласників до вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі / В. А. Комарницька // Вісник Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. Пед. науки, вип. 65.– Житомир: ЖДУ, 2012.– С. 136–140.
4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>.
5. Рівні володіння мовою: глобальна шкала [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.univ.kiev.ua/ua/resources/tests4/>.
6. Складенко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. К. Складенко // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 15–25.

М.О. Косянчук

Житомирський державний університет

імені І.Франка

Науковий керівник:

доц., к. п. н. Н. Р. Прокопчук

ПОНЯТТЯ ІНТРАКТИВНОСТІ ТА СУТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Запорукою становлення компетентного, мобільного фахівця, професійні якості якого відповідатимуть європейській системі освіти, є модернізація шкільної навчальної системи. Необхідність підготовки майбутнього спеціаліста, який буде володіти цілим комплексом професійних і особистісних якостей, вимагає від учителя створення сприятливих для його подальшої самореалізації та розвитку умов. Тобто навчання має бути спрямоване не лише на засвоєння готових науково-практичних знань, а на можливість продукування нових знань, на розвиток креативності, гнучкості мислення, на моделювання нових способів діяльності тощо [2].

Інтерактивні технології навчання є системою організації продуктивної взаємодії між собою тих, хто навчається, за якої відбувається засвоєння нового досвіду, отримання нових знань і надається можливість для самореалізації особистості [5].

Слово «інтерактивне» має два корені – «інтер» (з лат. «inter» – «взаємно», «спільно», «між») і «активне» (з лат. «activus» – «рухливе», «діяльне», «жваве», «енергійне»). Отже, інтерактивне навчання розглядається сьогодні як навчання, що дає можливість студентам навчатися спільно та енергійно [2].

Розглянемо різні точки зору на дану проблему. О. Січкарук вказує, що інтерактивні методи навчання – це методи, в основі яких лежить спілкування і які вирішують завдання навчання, виховання, розвитку особистості, формування її професійних та соціальних якостей [7]. М. Демчук вважає, що «інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня» [2]. О. Пометун та Л. Пироженко сутність інтерактивного навчання також вбачають у постійній активній взаємодії всіх учнів: це «співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці)...» [6]. Отже, інтерактивні технології навчання передбачають організацію і розвиток діалогового спілкування між вчителем і учнем, а також між учнем і учнем, стимулюючи при цьому природну активність учнів, а саме:

- *розумову* (інтенсивність мислення, висловлювання припущень, генерування ідей, проектування, конструювання, моделювання, творча уява, зосередженість, увага, спостережливість, аналітико-синтезуючі операції);
- *емоційну* (емоційна напруга, переживання);

- *соціальну* (імітація виконання соціальних ролей, обмін думками, ставленнями, судженнями тощо);
- *фізичну* (напруженість, рухливість, практична діяльність) [1].

Як і будь-яка інша форма навчання, інтерактивне навчання має як позитивні, так і негативні сторони. До позитивних належать:

- розширення пізнавальних можливостей учнів
- (здобуття, аналіз, застосування інформації з різних джерел);
- високий рівень засвоєння знань;
- оптимальний контроль учителя;
- взаємодія та партнерство між учителем і учнями;
- пошук альтернативного підходу в оцінюванні знань учнів [4].

Недоліком є необхідність значних затрат часу на вивчення певної інформації та на формування певних навичок. Проте у порівнянні з традиційними, у певній мірі застарілими методами навчання, перевагами інтерактивного навчання є:

- участь у роботі всіх учнів класу;
- формування вміння працювати у команді;
- вироблення доброзичливого ставлення до опонента [4].

І. В. Ставицька пропонує різні способи застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі, серед яких: використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій, розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту, моделювання процесів і явищ, забезпечення дистанційної форми навчання, побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програмтестів), створення і підтримка сайтів навчальних закладів, створення презентацій навчального матеріалу, здійснення проєктивної і дослідницької діяльності студентів тощо [8].

Використання інформаційних ресурсів мережі Інтернет та їх інтеграція у навчальний процес дають змогу більш ефективно вирішувати цілий ряд дидактичних завдань, у тому числі втілювати в життя концепцію педагогіки співробітництва. Завдяки новітнім інформаційним технологіям учень може співпрацювати не лише з вчителем чи своїми однолітками, а із набагато ширшим колом людей, практично зі всіх куточків світу, що є особливо актуальним у процесі вивчення іноземної мови загалом та при формуванні іноземних писемних навичок зокрема.

Так, величезна кількість цифрової інформації нині подається у письмовому вигляді. Більше того, кожна людина сьогодні може долучитися до створення цієї інформації та її оприлюднення для безмежної кількості користувачів. Сучасний розвиток Інтернету характеризується появою й широким розповсюдженням соціальних сервісів і служб, що націлені на писемну комунікацію між людьми [3]. До таких соціальних сервісів належать: блоги, вікі, Живий журнал, мобільні додатки (Twitter, Facebook, Instagram та ін). Застосування таких сервісів є надзвичайно ефективним при формуванні писемних навичок учнів, оскільки, по-перше, є цікавим для учнів (чимало з них

використовують їх щоденно), а по-друге, відповідає концепції людини цифрової доби та педагогіці співробітництва й спілкування.

Впровадження комп'ютерних технологій вчить учня працювати самостійно, вирішувати завдання та відповідати на виклики, що постануть перед ними на робочому місці, стимулює його до самоосвіти протягом усього життя. У результаті науково-технічної революції виникла потреба в неперервній освіті: знання старіють так швидко, що доводиться постійно перенавчатися. Відповідно вміння вчитися стає однією з найголовніших навичок. І саме ця навичка набувається при вивченні іноземної мови за допомогою комп'ютерних технологій

Зважаючи на зазначене, інтерактивні технології навчання іноземних мов є перспективними технологіями оскільки визначають діалог як провідну форму навчально-пізнавальної інтерактивної взаємодії з оперативним зворотним зв'язком і передбачають врахування основних методичних принципів навчання іноземних мов комунікативності та ситуативно-тематичної організації навчання.

Список використаної літератури

1. Демчук О. І. Нестандартні уроки української літератури 9-11 клас / О. І. Демчук. – Тернопіль: Підручники посібники, 2000. – 161 с.
2. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – М. : Академия профессионального образования : Ин-т развития проф. образования, 2002. – 44 с.
3. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособ. / С.С. Кашлев. – Мн. : Выш. шк., 2004. – 176 с.
4. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
5. Куріч М.А. Використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови / М.А. Куріч // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/>.
6. Пометун, О. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. — К. : Шк. світ, 2007. — 112 с.
7. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: Навчально-методичний посібник. / О. І. Січкарук. – К.: Таксон, 2006. – 88 с.
8. Туркот Н. І. Педагогіка вищої школи / Н. І. Туркот. – Київ: Кондор, 2011. – 628 с.

Н. Ю. Коханова

*аспірант Сумського державного
педагогічного університету
імені А.С.Макаренка
Науковий керівник:
к.п.н., доц. М.А. Бойченко*

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ

Під час глобалізації та значного збільшення міжнародних зв'язків у всіх сферах життя навчання мови більше не може бути зосереджено саме на мові, певній країні та культурі. Якщо вчителі іноземної мови хочуть, щоб їхні учні могли ефективно спілкуватися на міжкультурному рівні, вони повинні зламати

традиційну національну парадигму й викладати мову в глобальному, транснаціональному контексті [3].

Таким чином, безперечно важливим є розвиток у школі міжкультурної компетенції, тобто здатність змінювати свої знання, ставлення та поведінку, щоб стати більш відкритими для інших культур. Не менш важливою є робота над здатністю студентів розвивати відносини з людьми з різних культур і керувати конфліктами, які можуть спричинити культурні розбіжності.

Вивчення іноземної мови впливає на розвиток здатності сприймати й розуміти культури та толерантно ставитися до них, таким чином сприяючи інтеграції особистості в систему світової та національної культур. Така стратегія формування підростаючої особистості засобами іноземної мови зумовлена сучасним станом міжнародних відносин держав, що мають тенденцію до їх розширення й активізації.

Провідними тенденціями педагогічної освіти в Польщі стали: соціально-культурна актуалізація майбутніх педагогів; зміна цілей навчання і виховного ідеалу у зв'язку зі змінами, що відбуваються в польському суспільстві та його долученням до європейського співтовариства; підготовка майбутніх педагогів до європейської інтеграції на інструментальному та екзистенційному рівнях; підготовка вчителя до формування відповідних інтерперсональних відносин в освітньому просторі, що ґрунтуються на толерантності, розумінні іншої людини, збереженні рівноваги між європейським і національним вимірами системи виховання; науковість, інтеграційність і міждисциплінарність змісту професійної підготовки майбутнього вчителя. Аналіз досліджень, присвячених реформуванню освітньої системи Польщі, показує, що саме в плані гармонізації "моно" і "полікультур" можлива організація, за бажанням батьків, навчання в групах, класах або школах мовою тієї або іншої меншини або з додатковим вивченням рідної мови, історії та культури [1].

В умовах полікультурної реальності особливої актуальності набуває викладання іноземної мови, адже вивчення окремої мови розширює культурні знання студентів, даючи їм можливість стати повноправними членами полікультурного середовища. Ми вважаємо, що кожен урок іноземної мови – це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне слово відображає іноземне середовище та іноземну культуру.

Вивчення англійської мови в Польщі наразі є дуже популярним. Польські учні воліють учитися у престижних європейських вишах, подорожувати світом та отримувати гарну роботу, яка дасть їм змогу реалізувати себе та мати гідні умови життя. Для підвищення якості викладання та навчання в деяких польських школах працюють вчителі англійської мови – носії мови: англійці, американці, австралійці. Багато студентів користуються тим, що вони можуть говорити з носієм мови та вивчати акценти та діалекти, якими вчитель із Польщі не володіє. Більшість уроків іноземної мови викладаються з використанням комунікативного методу і методу глибокого занурення, а це значить, що на уроці використовується лише англійська мова, бо вчителі-іноземці часто не володіють польською мовою.

До того ж, деякі вчителі англійської мови мають освіту Кембриджського та Оксфордського університетів. Наприклад, у приватній початковій школі №1 у Кракові працює Бернадетта Новак (Bernadetta Nowak), яка має сертифікат CAE (Certificate in Advanced English) у Кембриджі.

Вже близько 10 років кожного 26 вересня в школах Польщі святкують Європейський день мов. Під час свята проводяться вікторини про культуру та географію європейських країн. Крім того, класи готують графічні презентації, де пояснюють значення деяких англійських слів.

Наприклад, у початковій школі № 5 в місті Гнезно щороку проводиться День англійської мови. Кожного разу обирається яке-небудь англосаксонське свято, а шкільна громада наближує своє шкільне життя до традицій, пов'язаних зі святкуванням. Останніми роками проводилися конкурси на цікавий рецепт млинчика англійською мовою та конкурси з найцікавішої класної газети, пов'язаної з Великою Британією. День англійської мови не тільки є святкуванням англосаксонських свят, але також сприяє поширенню англійської мови як засобу ефективного спілкування по всьому світу. У цей особливий день вся школа прикрашається, а на кожній двері висять плакати з англійськими виразами [2].

Початкова школа № 7 ім. Леона Кручковського в Ольштині святкує день святого Патрика. За тиждень до свята учні готують плакати, де розповідають про культуру Ірландії. У перший день святкування проводився англійський пісенний конкурс. На другий день студенти грали в орфографічну гру Spelling Bee, яка дала їм змогу покращити вимову й поповнити словарний запас. У фіналі свята, учні, одягнені в зелений (колір Ірландії), проводили ярмарок, де продавали ірландські страви, і слухали традиційну ірландську музику [4].

Ми вважаємо, що для ефективного вивчення англійської мови обов'язково потрібно залучатися до культурного надбання англосаксонських країн. Вивчення традицій, пісень, найпопулярніших страв та одягу допомагає розширити свій культурний кругозір, покращити словниковий запас та всебічно розвинути особистість.

Список використаної літератури

1. Дубасенюк О.А. Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці / О.А. Дубасенюк, Н.В. Якса // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український, україно-польський щорічник / [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало]. – [Вип. X.11.] – Ченстохова-Київ, 2010. – С. 91-98
2. Moje-Gnieszno.pl [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://moje-gnieszno.pl/artykuly/czytaj/14040/dzien-angielski-w-sp-5>
3. Risager K. Language and Culture Pedagogy From a National to a Transnational Paradigm 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books?id=fmetYJWoNt4C&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
4. Szkoła Podstawowa nr 7 im. Leona Kruczkowskiego w Olsztynie [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sp7.olsztyn.pl/>

М.В. Кравчук

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Жуковська В.В.

ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Фразеологія – розділ мовознавства, який вивчає фразеологічний склад мови. Предметом фразеології як науки є дослідження фразеологізмів, а саме стійких словосполучень зі складною семантикою [3: 205]. Такі словосполучення характеризуються цілісністю значення та стійкістю лексичного складу та граматичної побудови.

Поповнення фразеологічного складу мови відбувається постійно, що у свою чергу передбачає вироблення методів та підходів до класифікації фразеологічних одиниць, що і зумовлює актуальність роботи.

Значний внесок у вивчення фразеології зробили такі вчені, як Ш. Баллі, В. В. Виноградов, П. Мюлднер-Нецковський, Б. Лабінська, Дж. Сейдл, У. Макморді та ін.

Метою нашої статті є спроба систематизації наявних підходів до класифікації фразеологічних одиниць у вітчизняній та зарубіжній мовознавчій літературі.

Огляд наукових розвідок, присвячених дослідженню фразеологічних одиниць, засвідчив, що існують різні підходи до класифікації фразеологізмів.

Зокрема виокремлюють:

- семантичний;
- етимологічний;
- функціонально-стиістичний;
- граматичний;
- ідеографічний.

Розглянемо кожен із вище згаданих підходів детальніше.

Оскільки родоначальником теорії фразеологізмів вважається Шарль Баллі, тому саме він вперше класифікував сполучення слів у своїй праці «Французька стилістика». У своїй першій книзі науковець, згідно з семантичною класифікацією, виділив чотири групи словосполучень, а саме [1: 8]:

1. Вільні словосполучення, які не мають стійкості, тому можуть розпадатися одразу після утворення.

2. Звичні поєднання – це словосполучення, компоненти яких мають відносно вільні зв'язки між собою, тому можливі деякі зміни.

3. Фразеологічні ряди – це групи слів, у яких два поняття, які розташовуються поряд, зливаються в одне.

4. Фразеологічні єдності – це словосполучення, у яких компоненти втратили властиве для їх значення, і позначають цілісне поняття. У таких словосполученнях не допускається перегруповання складових [1: 8].

Пізніше науковець переглянув свій підхід до класифікації словосполучень, і дійшов до висновку, що звичні поєднання і фразеологічні ряди є проміжними ланками поєднань. Тому Шарль Баллі виділив тільки дві основні групи, а саме:

1. Вільні словосполучення.
2. Фразеологічні єдності, компоненти яких втратили своє самостійне значення, внаслідок постійного вживання в таких комбінаціях ([1: 10].

Варто звернути увагу на принцип поділу фразеологічних одиниць, запропонований зарубіжним науковцем, П. Мюлднером-Нецковським. За сполучуваністю компонентів він виділяє [5]:

- ідіоми;
- фраземи;
- складені слова;
- паремії.

Ідіомою науковець називає фразеологічні одиниці, де синтетичний зв'язок між складовими сильніший, аніж аналітичний; тобто, значення фразеологічної одиниці не можна зрозуміти зі значення окремого компонента чи їх суми. Щодо фразем, то у них частково збігається семантична і синтаксична сполучуваність [5]. Отже, можна вважати, що головним принципом поділу фразеологізмів за семантичним принципом є повне або часткове переосмислення, зв'язане значення одного із складових.

Британські лексикологи у передмові до своєї праці «English idioms and how to use them», Дж. Сейдл та У. Макморді, виділяють фразеологізми за критерієм повної чи неповної фіксованості [6: 11].

До першої групи, дослідники віднесли ідіоми, у складі яких не можливі ані лексичні, ані морфологічні зміни (*to give someone the «cold» or «warm» shoulder*).

Друга група включає ідіоматичні одиниці, до складу яких входять дієслова, які мають змінну категорію часу (*to give someone the «cold» or «warm» shoulder*). І остання група складається з ідіом, в яких дозволяється обмежені зміни в нефіксованій частині (*to have/to take/to enjoy forty winks*).

Також дослідники, у межах етимологічного підходу, виділяють наступні види фразеологічних одиниць [6: 18]:

- біблійні та літературні (*the apple of one's eye, the green-eyed monster*);
- побутові (*to hit the nail on the head*);
- сільськогосподарські (*to lead someone up the garden path*);
- кулінарні (*out of the frying-pan into the fire*);
- військові (*to fight a losing/winning battle*);
- морехідні (*to sail under false colours*);
- ан імалістичного походження (*to kill two birds with one stone*);
- з колірним компонентом (*to be in the pink*);
- з компонентами на позначення частин тіла (*to twist someone round one's little finger*) [6: 19].

В межах функціонально-стилістичного підходу, Б. Лабінська класифікувала фразеологізми наступним чином [2]:

1. Розмовні фразеологічні одиниці, які забезпечують комунікацію і використовуються переважно в усному мовленні і мають «знижене» експресивно-стилістичне забарвлення.

2. Книжні фразеологічні одиниці, які функціонують переважно у писемному мовленні і яким властиві «підвищене» експресивно-стилістичним забарвлення.

3. Міжстильові фразеологічні одиниці, які можуть вживатися практично у всіх стилях мови, адже вони стилістично та експресивно не забарвлені, а також загальноновживані [2].

Відповідно до граматичного підходу, дослідник, Ю. Прадід, умовно групує фразеологізми на дві великі групи [3: 76-80]:

1) фразеологізми, які мають граматично домінуючу складову, за допомогою якої можна легко визначити категорійні властивості (як правило, це фразеологізми, де граматичним стрижнем є чи іменник чи дієслово);

2) фразеологізми, що включають в себе категорійні ознаки двох і більше частин мови (в основному це фразеологізми, де складно або зовсім неможливо визначити граматично опорну складову) [3: 76-80].

Зважаючи на співвідношення з частинами мови, науковець зазначає, що більшість фразеологічних одиниць можна класифікувати в наступні семантико-граматичні підкласи [3: 76-80]:

- іменникові (субстантивні) (*a dog in the manger*);
- прикметникові (ад'єктивні) (*(as) fierce as a tiger, (as) cunning as fox*);
- дієслівні (*to feel like fish out of water, to have one's heart in one's mouth*);
- прислівникові (адвербіальні) (*not half bad, all in the day's work*);
- вигуківі (*good luck, heart alive*).

Ідеографічний підхід передбачає класифікацію фразеологічних одиниць за тематичним принципом, а саме: погляд «від носія мови» і екстралінгвістичне членування світу [3]. На думку В. Ужченка, фразеологічні одиниці можна диференціювати на три фразеотематичні групи [4: 52-56]:

- 1) людина (з декількома фразеотематичними підгрупами);
- 2) абстрактні відношення і поняття;
- 3) природа.

Отже, аби осягнути повний склад мови, варто аналізувати зміст і форми фразеологічних одиниць. Специфічна структура стійких словосполучень, основними ознаками яких є цілісність та ідіоматичність, викликає неабиякий інтерес у науковців. Проаналізувавши існуючі підходи до класифікації фразеологічних одиниць, можна зробити висновок, що вони базуються на різних принципах. Проте варто зауважити, що багато класифікацій мають подібні риси.

Список використаної літератури

1. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М.: Иностран. лит., 1961. – 394 с.
2. Лабінська Б. І. Німецькі фразеологізми з компонентом на позначення фізичного стану людини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Б.І. Лабінська. – Львів, 2004. – 20 с.

3. Прадід Ю.Ф. Значення фразеологізму та його тлумачення в словнику (на матеріалі іменникових фразеологізмів) / Ю.Ф. Прадід. – С.: Еліньо, 2006. – 156 с.
4. Ужченко В.Д. Фразеологія сучасної української мови : навч. посіб. / В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко. – Л.: Альма-матер, 2007. – 235 с.
5. Muldner-Nieckowski P., Muldner-Nieckowski L. Wprowadzenie do frazeologii / P. Muldner-Nieckowski, L. Muldner-Nieckowski. – Режим доступу: http://www.forum.frazeologia.pl/Wprowadzenie_do_frazeologii.pdf
6. Seidl J. English Idioms and how to use them / J. Seidl, W. McMordie. – O.: Oxford University Press, 1978. – 268 p.

Ш. Х. Куллаб

Черкаський державний технологічний університет

науковий керівник:

к.ф.н., доц. Кучер З.І.

ЛЕКСИЧНІ ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ

Запропонована стаття присвячена дослідженню лексичних труднощів перекладу фахових текстів на прикладі технічних інструкцій з експлуатації побутової техніки німецькою та українською мовами.

Для сучасної епохи характерний динамічний розвиток нових наукових і професійних галузей, які здійснюють помітний вплив на рівень технічного, економічного та соціального розвитку суспільства. З огляду на ці процеси та явища особливого значення набувають термінознавчі дослідження фахових мов, які дозволяють виявити провідні характеристики та чинники розвитку різноманітних мовно-професійних сфер. Виокремлення загальних та часткових закономірностей термінотворення, структурно-семантичних та текстових особливостей фахових мов дає можливість цілеспрямовано врегульовувати процес утворення, стандартизації та функціонування термінів.

Слід зазначити, що проблема перекладу фахових текстів є досить дослідженою в сучасному вітчизняному та зарубіжному перекладознавстві. Питання фахових мов, лінгвістики фахового тексту й перекладу аналізуються в працях багатьох дослідників, а саме: О. Огуя, Т. Кияка, А. Науменка, А. Міщенко, В. Карабана, В. Комісарова, Л. Латишева. Теоретичні та практичні аспекти фахових мов розглядаються в роботах Л. Хофмана, Р. Байєра, Т. Рьолке, Г. Флюка.

Актуальність запропонованого дослідження визначається загальною спрямованістю сучасних філологічних досліджень на аналіз мовних та позамовних факторів розвитку окремих терміносистем та потребою опису нових динамічних тенденцій у розвитку фахових мов. Окрім цього, актуальність обумовлена стрімким розвитком міжнародних відносин у різних сферах сучасного суспільства, що потребує ґрунтовного вивчення окремих аспектів галузевого перекладу.

Мета дослідження: проаналізувати лексичні проблеми перекладу фахових текстів на прикладі технічних інструкцій для побутової техніки.

Об'єкт дослідження: фаховий текст як лінгвістична одиниця, а **предмет** – лексичні труднощі перекладу фахового тексту з німецької мови наукраїнську.

Матеріал дослідження: технічні інструкції для побутової техніки німецькою та українською мовами.

Слід зауважити, що труднощі, пов'язані з фаховим перекладом, спричинені, як правило, специфікою самих текстів та їх термінологічним складом. Загалом переклад фахових текстів переслідує таку ж саме мету, як й інші види перекладу, проте виникає більше проблем внаслідок великої кількості фахових термінів, значного навантаження кожної лексичної одиниці, а також через своєрідну синтаксичну структуру текстів.

Отже, для визначення лексичних труднощів перекладу фахових текстів слід окреслити сутність поняття «фаховий текст», який, так само як і «фахова мова» на сьогодні не має в лінгвістиці єдиного визначення. У 60-70-ті роки ці поняття належали до галузі, яка наразі називається термінологією. З часом сутність цих термінів, як у вітчизняній так і в зарубіжній лінгвістиці, набувала нового значення, охопивши, завдяки синтаксичним та функціонально-стилістичним компонентам рівень фахового тексту.

Розглянемо детально поняття «фахова мова», у межах якої функціонують фахові тексти. У сучасній лінгвістиці існують на сьогодні різні визначення терміна «фахова мова», хоча простежується деяка загальна думка, що фахова мова не є окремою системою мови, а існує на основі загальноновживаної мови як засіб професійного спілкування фахівців у певній сфері діяльності.

Німецький дослідник Лотер Хоффман визначає фахову мову як «сукупність усіх мовних засобів, які застосовуються у професійно замкненій сфері комунікації з метою забезпечення порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері» [цит. за 4: 89].

Український перекладознавець Т. Р. Кияк зауважує, що, “до цієї дефініції варто додати ще й той факт, що функціонування фахової мови забезпечує винятково чітко встановлена термінологія» [4: 89].

Г. Бусман визначив фахову мову як „мовну варіативність із функцією точної, ефективної комунікації щодо найбільш професійно-специфічних сфер та поля діяльності [9: 1].

Найважливішим засобом вираження фахової мови є фаховий текст, оскільки він, описуючи реальні об'єкти певної підсистеми, відображає реальну картину її термінології, тому необхідно зупинитись окремо на диференціації поняття «фаховий текст».

В своєму визначенні цього поняття українська дослідниця А. Л. Міщенко розглядає текст як результат ментально-лінгвального опрацювання фахового матеріалу за конвенціоналізованим зразком та розглядає фаховий текст як результат комунікативної діяльності, що «являє собою зв'язне, логічно структуроване, завершене комплексне висловлення, яке описує специфічний для певного фаху об'єкт адекватними для ситуації мовними засобами й може

доповнюватись візуальними засобами на кшталт символів, формул, рівнянь, графіків, рисунків тощо» [6: 29].

Фахові тексти відображають актуальні результати професійної діяльності. Вони є комплексними одиницями, які, з одного боку, складаються з соціальних, ситуативних і тематичних факторів, та, з іншого – текстових структур, рівнів стилю та формальних ознак. Вони є більш комплексними за інші тексти, оскільки підпорядковуються певним критеріям, які їм нав'язує сам фах, або певна галузь.

Специфіка фахових текстів полягає в особливих мовних та стилістичних засобах, які притаманні тим чи іншим жанрам фахової літератури. Більшість лінгвістів характеризують цей вид текстів як особливий вид, який визначається в першу чергу своїми функціональними, а не стилістичними чи жанровими особливостями.

Основною складністю перекладу таких текстів є переклад термінів та передача засобами української мови іншомовних реалій. Обов'язковою умовою повноцінного перекладу будь-якого спеціального тексту, особливо фахового – повне розуміння його перекладачем. Механічне заучування термінів, без проникнення у їх сутність, без знання самих явищ, процесів та механізмів, про які йдеться в оригіналі, може призвести до грубих помилок у перекладі [8: 56]. Перекладач повинен детально вивчити ту галузь науки і техніки, в якій він працює. Тільки тоді він зможе сміливо користуватися відповідними термінологічними словниками.

Серед лексичних труднощів науково-технічного перекладу, в межах якого найчастіше функціонують фахові тексти, український перекладознавець В.І. Карабан [8:52] виокремлює наступні: багатозначність слів (термінів) та вибір адекватного словникового відповідника або варіанту перекладу слова (терміна), особливості вживання загальнонародних слів, правильне застосування того чи іншого способу перекладу лексики, визначення межі припустимості перекладацьких лексичних трансформацій, переклад термінів-неологізмів, аббревіатур, а також "фальшиві друзі" перекладача.

Якщо проаналізувати термінологію, яка вживається фахівцями певної галузі в наукових текстах, усному професійному мовленні, вводиться в словники тощо, то виявляється, що частина термінів використовується лише в цій галузі, а частина – і в інших. Це свідчить про те, що терміни неоднакові за ступенем спеціалізації їхнього значення. Залежно від ступеня спеціалізації значення українська дослідниця Білозерська Л. П. [2:22] поділяє терміни на три основні групи:

1. Загальнонаукові терміни
2. Міжгалузеві терміни
3. Вузькогалузеві терміни

Одним із найпростіших прийомів перекладу терміна на лексичному рівні, як зазначають багато науковців, є прийом транскодування (побуквенна чи пофонемна передача вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу) [1:1].

Транскодування термінів відбувається при перекладі в тих випадках, коли в мові перекладу і, зокрема, в науці відсутнє відповідне поняття та не існує словникового відповідника, а перекладач не може підібрати слово або словосполучення в мові перекладу, які б адекватно передавали зміст поняття і задовольняли вимогам до термінотворення. Оскільки при транскодуванні слово має одне значення, то такий спосіб перекладу доцільно застосовувати, коли в мові перекладу необхідно створити чітко однозначний термін. Особливо часто транскодування термінів відбувається в тих випадках, коли термін в мові перекладу складається з міжнародних терміноелементів латинського або давньогрецького походження.

Наведемо приклади транскодування термінів, обрані в процесі порівняльного аналізу інструкцій з експлуатації мікрохвильових приладів та кавових машин німецькою та українською мовами: Ristretto – рістретто, Menü – меню, Display – дисплей, Stecker – штекер, Watt – ватт, Metall – метал.

Перш ніж застосовувати зазначений спосіб, перекладач повинен переконатися, що в мові перекладу відсутній словниковий відповідник, інакше через транскодування можуть виникнути дублетні (синонімічні) терміни, а це порушує чіткість, цілісність, структурований характер та певну сталість конкретної терміносистеми.

Терміни також підлягають іншому лексичному способу перекладу – калькуванню – передачі комбінаторного складу слова, коли складові частини слова (морфеми) чи фрази (лексеми) перекладаються відповідними елементами мови перекладу. Зазначений прийом застосовуються при перекладі складних за структурою термінів.

Нерідко, обираючи між транскодуванням та калькуванням, перевагу віддають калькуванню, так як в результаті транскодування нерідко утворюються одиниці, що не мають сенсу у мові перекладу.

Калькування можна застосовувати тільки тоді, коли утворений таким чином перекладацький відповідник не порушує норми вживання і сполучуваності слів в українській мові. Калькування не завжди буває звичайною механічною операцією з метою перенесення вихідної форми у мову перекладу [1:2]. Наведемо приклади:

Küchengerät – кухонний прилад, Insulinpumpen – інсулінові помпи, Milchsystem – молочна система, Wasserhärte – жорсткість води, Caffe Crema – крем-кава, Service-Programme – сервісні програми, Küchenlampe – кухонна лампа, E-Nummer – E- номер.

Отже, підсумовуючи слід наголосити, що фаховий переклад є особливим видом перекладацької діяльності, який вимагає від перекладача не лише бездоганного володіння мовою, а й певних галузевих знань, оскільки при перекладі фахової літератури, як правило, немає необхідності шукати в тексті прихований зміст, проте слід прагнути до особливої термінологічної точності.

Список використаної літератури

1. Абабілова Н.М., Білокамінська В.Л. Особливості перекладу термінів українською мовою / Н.М. Абабілова, В.Л. Білокамінська, «Молодий вчений» № 2 (17) - лютий, 2015 р.

2. Білозерська Л. П., Возненко Н. В., Радецька С. В. Термінологія та переклад / Л. П. Білозерська, Н. В. Возненко, С. В. Радецька – "Нова Книга", 2010 р. – 232 с.
3. Васенко Л. А., Дубічинський В. В., Кримець О. М. «Фахова українська мова» навчальний посібник / Л. А. Васенко, В. В. Дубічинський, О. М. Кримець – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
4. Дулепа І. Б. Особливості фахових мов у структурі загальнонаціональної мови / І. Б. Дулепа // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія. - 2014. – Вип. 8(1). - С. 89-91
5. Кияк Т. «Вузькогалузеві терміни як основа формування та квазіреферування фахових текстів» / Т. Кияк / Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2008. – № 620. – 5 с.
6. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу: монографія / А. Л. Міщенко. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 448 с.
7. Павлюк І. Б. Фахова мова фітнесу (на матеріалі англomовних лексикографічних джерел та спеціальних текстів) / І. Б. Павлюк – Івано-Франківськ – 2016 р. – С. 24
8. Фаховий переклад: навч.-метод. посіб / А. О. Борисова [та ін.] – Х.: Форт, 2015. – 140 с.
9. Фенчук О. О. аспірант (Київський національний лінгвістичний університет) Особливості фахової мови інформаційних технологій / О. О. Фенчук – 2017. – С. 4

В.В. Лавринчук

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

д.ф.н., доц. Астрахан Н.І.

НАРАТИВНА СТРУКТУРА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА У СУЧАСНОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Особливості структури оповіді художнього твору — питання, що все частіше фігурує в полі наукових інтересів літературознавців. Тому саме проблеми наратології займають не останнє місце у сфері літературознавчих досліджень. Концепція «автор-твір-читач» все більше актуалізується у полі пошуків нових методів розуміння та інтерпретації тексту, дозволяє глибше його пізнати. Такої ж думки притримувалася і Л. Мацевко-Бекерська: «Пошуки найбільш виправданої теоретико-методологічної бази літературознавчих досліджень постійно коливаються між усталеними принципами сприймання та інтерпретації художнього твору і новітніми відкриттями переважно на зближенні безпосередньо літературознавства із філософією, антропологією, естетикою, соціологією тощо. Одним із напрямків, що потенційно засвідчує можливість значного розширення простору вивчення літературного твору, є наратологія» [3, с. 10]. Вона також звертає увагу на особливості сучасних наратологічних досліджень: «Для сучасного наратологічного дискурсу характерна двояка орієнтація на об'єкт дослідження, тому синхронно розвиваються два напрямки аналітичного вивчення літературного твору: «фабульний» та «комунікативний». Для першого важливим є текст як виклад послідовного розгортання подій, як поступове відтворення деякої історії; другий застановляється безпосередньо на художньому тексті як посередникові для здійснення комунікації між автором та читачем» [3, с. 28].

На сьогоднішній день наратологія –це ціла окрема наука, яка пройшла тривалий та складний історичний шлях до свого становлення. Інтерес до оповіді та її структури в давні часи проявляв Платон. Він розділив оповідь на просту та наслідувальну. В свою чергу Арістотель фокусував увагу на героєві та дії як головних елементах оповіді. Однак становлення наратології як окремої науки відбулося аж в середині 20 століття. Цьому сприяли такі видатні постаті, як К. Бремен та А.-Ж. Греймас. Наприкінці 60-х років вони переглянули основні концепції теорії оповіді початку 20 ст. Саме тоді гостро постала потреба класифікувати ознаки оповіді в структурі літературно-естетичної комунікації. Набуло актуальності дослідження зв'язків між світом, про який розповідається, та світом, який утворюється в результаті цього. Особливо цікавитися поняттям наративу почали після поширення модернізму, так як для нього характерна увага до людської психіки, її внутрішнього світу, форми творів. Якщо раніше вибір способу оповіді був для автора чимось індивідуальним, відмінним від твору до твору, то вже на початку 20 ст. цей вибір почав осмислюватись та обговорюватись. «Концепція наративу стала підлягати не стільки розкриттю інтенції автора в окремому творі, скільки вираженню авторської концепції людської психології, моделюванню дійсності» [5, с. 19].

В історії розвитку наратології виділяються три стадії. Перша розпочалася у середині 19 ст і тривала до середини 20 ст. Цей період вважається періодом накопичення знань, коли вчені оперували здобутими концепціями, організовуючи їх під різними назвами. [4, с. 7]. Другою стадією у розвитку наратології І. Папуша називає становлення її як окремої дисципліни: «У 1969 році Цветан Тодоров запропонував цю назву у праці «Грамматика Декамерона», а Жерар Женетт надав їй чітких концептуальних обрисів» [4, с. 7]. Інтерпретація основних положень наратології, запропонована Ж. Женеттом, проіснувала аж до кінця 80-х років, а уже з 90-х років і по сьогодні, на думку дослідника, триває третя стадія розвитку наратології, так званий «нратологічний поворот» – «широка експансія наратології в інші дисципліни – теологію, соціологію, історію, право» [4, с. 7]. Надзвичайно зріс інтерес літературознавства і до наративних особливостей тексту. З часу оформлення наратології як окремої науки питаннями наративу займалися Ж. Адам, Ж. Женетт, Т. Павел, Дж. Прінс, В. Шмід тощо, а в українському літературознавстві – О. Ткачук, М. Ткачук, Л. Мацевко-Бекерська, В. Сірук, Ю. Осадча та ін.

Нратологія звертає увагу саме на комунікативний бік людського існування. Людина впродовж усього життя взаємодіє з іншими членами суспільства і свідомо чи несвідомо має постійну потребу в спілкуванні. Але для цього вона використовує не випадкові набори слів, а фрази, які допомагають найкраще передають її думки і бажання. Це повноцінні комунікативні одиниці, які переносять певний обсяг інформації від адресанта до адресата. Крім злагодженого, систематизованого набору слів з інформативним значенням, фраза несе відповідне смислове та емоційне навантаження. Таким чином фраза

стає структурним центром будь-якої розповіді. Так осмислюється та оформлюється життєвий досвід, систематизується навколишня дійсність. Наратив – це не лише об’єкт, а й акт, адже передбачає передачу інформації від однієї людини до іншої з метою перш за все інформування чи привернення уваги. Він може існувати в усному чи писемному мовленні, за допомогою картинок, музики. Різноманітними є форми вираження оповідей: короткі оповідання, епоси, міфи, народні казки, легенди й балади, історії, романи та ін. І. Папуша звертає увагу на відмінність у способі наратування різних жанрів: «Нарація відбувається в найрізноманітніших жанрах: романі, оповіданні, новелі, драмі, баладі і т. д. Спільним для цих форм є той факт, що вони розповідають історію, а відмінним те, як вони її розповідають, тобто спосіб презентації історії. Найкраще це видно при трансформації з одного жанру (епос, драма, лірична поезія, роман) в інший, або з одного мистецтва (драма, роман) в інше (театральна вистава, фільм)» [4, с. 3]. Розповідаючи історії, людина перш за все створює свій власний світ, який узгоджує з подіями реального життя. Людська здатність розповідати історії стає, з погляду сучасної теорії, головним способом осмислення й упорядкування навколишньої дійсності. Оповідь – створення власної історії – надає людському мовленню індивідуальності, неповторності; побудоване за традиційними правилами, воно існує в лише йому притаманній формі. Оскільки розповідь є невід’ємною частиною людського життя, можна говорити про споконвічне існування в культурі різних способів представлення наративу у вигляді колективного досвіду – казках, міфах, легендах.

О. Капленко пропонує розглядати наратив як певну модель, засновану на лінгвістичній теорії, згідно з якою мова розглядається як структуроване явище: «Найадекватнішим способом репрезентації наративу є уявлення про нього як про певну буттєву модель, специфічну аналогію, котра пов’язує невідоме з відомим, використовуючи для пояснення (чи інтерпретації) кола явищ шляхом посилення до правил, які так чи інакше включають у себе узагальнене значення» [1, с. 11]. Кожна людина осмислює навколишній світ по-різному. Відповідно кожен буде розповідати про одну і ту ж подію зовсім по-іншому. Переусвідомлюючи одну й ту ж інформацію, пропускаючи її через призму своїх почуттів, людина створює свою унікальну і неповторну версію реальності. Таким чином, людина ідентифікує себе в об’єктивному світі, оформлює власний життєвий досвід. За допомогою окремих оповідей людина створює власну життєву історію, яка часто відрізняється від перебігу реальних подій, що мали місце в її житті. Обов’язковим компонентом тут є вигадка, отже це своєрідний вид творчості. «Життєва історія» справді часто не відповідає об’єктивній реальності, але, як складова частина однієї великої системи, не пориває зв’язків із життям. Таким чином, загальна історія людства складається з індивідуальних суб’єктивних історій. Отже, зростає роль особистісних історій та їх роль у житті.

Подаючи історію читацькій аудиторії, автор намагається переконати її в правдивості розказаних подій. Яскравий приклад цього ми можемо побачити у

філософській казці Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц» де оповідь від самого початку звучить настільки переконливо, щиро і наближено до постаті самого оповідача, що до початку його «зустрічі з Маленьким принцом» ми не сумніваємося у правдивості історії оповідача. Задля передачі певного досвіду читачеві оповідач повинен «відчувати відповідну інформацію», тому наратив вибудовується як творча індивідуальна модель світу в свідомості наратора. Проте О. Капленко доводить, що «існує поняття про генетично споріднені наративи при умові накопичень схожих знань про навколишній світ, за однакових умов сприйняття. У такому випадку автоматично забезпечується показник істинності, адже справжній світ великою мірою збудований на мовних звичаях групи» [1, с. 14].

Завдяки наративним моделям стало можливим адекватне відображення реальності. При цьому читачеві надається право шукати самого себе у змісті твору – інтерпретувати, створювати власний образний світ. Створюючи текст, автор ніби віддаляється від себе, свого досвіду. Він пізнає свій внутрішній світ. Н. Мафтин помічає, що, завдяки віддаленню автора від свого «я», оповідь наче розпадається надвоє: «те, що потрібно розповісти – об'єктивну реальність (пропущену через суб'єктивну рецепцію автора й трансформовану у світобачення наратора, котрий створює ілюзію цілковитої незацікавленості – об'єктивності) і суб'єктивний вияв цієї об'єктивної реальності в індивідуальній долі персонажа (чи персонажів)» [2, с. 43]. Автор додає до твору автобіографічні риси, розвиваючи себе в героєві, визначаючи цим і наратора, і спосіб нарації, з якою народжується нова реальність. Віддалення від подій, описаних у творі, дає можливість автору піднятися над художнім світом твору, відчути себе незалежною субстанцією і змодельовати реакцію читача на запропоновану історію. Для цього він моделює постать посередника, котрий збереже його світоглядну позицію, але залишить його самого «за кулісами» твору: «Для передання досвіду авторові важливо дистанціювати зображений світ від себе особисто (від власної біографічності, за винятком творів специфічного жанру), натомість для читача суттєвим психологічним чинником є розуміння свого домінування над смислом, оскільки сприймання твору через посередництво не-автора знімає відповідальність за розуміння первинного змісту «неправильно». З другого боку, читач пізнає якщо не цілком новий фікційний світ, то пробує виявити невідомі його особливості чи закономірності, а процес шукання для самого читача є автономним завдяки формальному відчуженню автора» [3, с. 15]. Читач, у свою чергу, добровільно піддається під вплив голосу твору – наратора, котрий диктує йому свою версію розгортання подій, відповідно до світоглядних позицій автора, однак у той же час залишає йому поле для власних висновків та суджень.

Наратологія синтезувала попередню літературну традицію та нові шляхи дослідження художнього твору. Вона дає можливість детально зобразити реальний світ, дозволяє читачеві шукати самого себе у змісті твору. Таким чином, подієвий авторський світ зазнає певних змін завдяки втручання посередника – оповідача. Він гармонізує асиміляцію читача з початково чужою

для нього реальністю і сприяє набуттю нового досвіду та додаванню його до свого власного, набутого впродовж життя. Цей посередник дистанціює від автора створений ним світ, а читачеві гарантує зняття відповідальності за розуміння первинного змісту «неправильно», якщо його прочитання відрізняється від авторської ідеї. До того ж, залежно від емоційного стану читача, текст може сприйматися щоразу по-новому, тобто, наративне прочитання художнього твору відкриває перед читачем можливості віднайти щоразу щось нове і незвідане.

Але все ж опанування наративної методології та її термінології ще й досі часто викликає певні труднощі, пов'язані з існуванням різних поглядів, наявністю численних теорій, які часто перетинаються, інколи дублюють одна одну, викликаючи плутанину у вживанні термінів. Це є ознакою відносної новизни наратології та актуальності для вивчення у сучасному літературознавстві, оскільки чимало питань ще й досі не мають чіткої, остаточної відповіді.

Список використаної літератури

1. Капленко О. Наратив як модель світу: структурна побудова і проекція в художній текст / Оксана Капленко // Слово і час. — 2003. — № 11. — С. 10—16.
2. Мафтин Н. Становлення наративної стратегії української новелістики / Наталія Мафтин // Слово і час. — 2003. — № 12. — С. 42—46.
3. Мацевко-Бекерська Л. Українська мала проза кінця XIX – початку XX століть у дзеркалі наратології / Лідія Мацевко-Бекерська. — Львів : Сплайн, 2008. — 408 с.
4. Папуша І. Наративні моделі українського реалізму [Електронний ресурс] / Ігор Папуша. — Режим доступу до журн. : [http: www.papusha.at.ua](http://www.papusha.at.ua).
5. Поліщук В. Наративні структури малої прози (новелістика К. Москальця) / Вікторія Поліщук // Слово і час. — 2002. — № 11. — С. 46—49.

О. Д. Лагута

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Гирин О. В.

ПРАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СИНТАКСИЧНИХ АНАЛІЗАТОРІВ РОЗПІЗНАВАТИ ТА КОРЕКТУВАТИ ГРАМАТИЧНО НЕПРАВИЛЬНІ РЕЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Вступ. Автоматична обробка природної широко використовується у лінгвістиці, а отже, автоматичний синтаксичний аналіз є найважливішою частиною цього процесу, тобто являє собою основу, необхідною для поглибленого аналізу.

Автоматичний синтаксичний аналіз речення використовується, щоб визначити “синтаксичне дерево” (parsing tree), з метою зробити граматичний аналіз речення, тобто розкрити його граматичну структуру. Синтаксичне дерево

- це упорядковане кореневе дерево, яке являє собою синтаксичну структуру рядка (речення) згідно певної граматики [1, р. 34].

Як вже було зазначено вище, автоматичний синтаксичний аналіз (парсинг) є основою обробки природної мови, тому, як і будь-яке наукове явище, парсинг має свою сферу використання та завдання, які повинен виконувати. Одним з найважливіших завдань парсингу є перевірка граматики. Характерним показником даного способу перевірки граматики є те, що програма, проаналізувавши текст, може виділити наявні граматичні помилки в реченні, але не завжди зможе повідомити користувачеві, якого роду ця помилка. Для цього програма потребує додаткових правил, які можуть аналізувати граматично неправильні речення.

Мета даної статті полягає у тому, щоб на прикладі двох конкретних програм, завданням яких є перевірка граматики (“GINGER” Grammar Checker [5] and “Language Tool[4]) перевірити їх можливості розпізнавання та виправлення граматичних помилок в англійському реченні. Обидві програми є безкоштовними, вони можуть виділити помилки, запропонувати іншу альтернативу написання речення, але також існують додаткові функції глибокого розбору речення, які будуть доступними лише після їх купівлі. Автори даних програм стверджують, що вони здатні перевірити помилки майже будь-якого типу, тому, перш за все, варто дати характеристику найпоширенішим граматичним помилкам, які зустрічаються в англійській мові. Граматичні помилки можна розділити на дві групи: структурні та не структурні. Структурні помилки – це помилки, які можна виправити лише шляхом вставки, видалення або переміщення одного або декількох слів, а не структурні помилки – це ті, які можна виправити шляхом заміни існуючого слова іншим[2].

Розглянемо декілька прикладів типових помилок та результати використання вище зазначених програм:

Неправильне узгодження підмета з дієсловом (Subject-Verb Agreement).

Підмет і дієслово повинні узгоджуватися між собою, залежно від того, в якому числі вони стоять – в однині чи в множині [3]

Дієслово-присудок повинно узгоджуватися в числі з підметом речення: якщо підмет стоїть в однині, то й дієслово-присудок також має бути в однині, а множина підмета зумовлює й множину дієслова-присудка [2]. Наприклад:

Неправильно: *The benefits of using this program is underestimated.*

Правильно: *The benefits of using this program are underestimated.*

Іменник “The benefits” стоїть у множині, тому, відповідно і дієслово повинно бути у множині. Очевидно, що носії англійської мови або люди, які добре знають граматику англійської мови, зможуть легко розпізнати помилку в цьому реченні. Пропонуємо розглянути результати перевірки граматики програмою “GINGER”. Ввівши наше речення, програма, через декілька секунд видала наступний результат:

The benefits of using this program is underestimated (“is underestimated” підкреслено, а нижче був наведений виправлений варіант речення: *The benefits*

of using this program are underestimated. Отже, в даному випадку, програма зреагувала на наявність неузгодження підмета з дієсловом, вказала на помилку та виправила її.

Ввівши вище запропоноване речення у рядок запиту (query string), програма “LanguageTool” не змогла розпізнати помилку.

Часова форма дієслова (Verb Tense).

Дієслово, використане у неправильній часовій формі може змінити сенс речення, що призведе до труднощів розуміння та інтерпретування речення читачем або співрозмовником. Часова форма дієслова має розповідати про те, коли відбувається дія – в минулому, майбутньому чи теперішньому. Розглянемо приклад граматично неправильного речення:

Неправильно: *Our last meeting take place yesterday.*

Правильно: *Our last meeting took place yesterday..*

Результати перевірки за допомогою програми “GINGER”:

Як і в попередньому випадку, дана програма вказала на помилку:

Our last meeting take place yesterday, та виправила її: *Our last meeting **took** place yesterday.*

Очевидно, що програма зреагувала на наявність прислівника “yesterday”, що є словом-маркером у використанні простого минулого часу (Past Indefinite Tense) або прикметник “last”.

Результати перевірки за допомогою програми “Language Tool”:

Запропоноване речення залишилось без виправлень, тобто програма не змогла ідентифікувати наявні помилки, що означає, що, в процесі перевірки часової форми дієслова, алгоритм програми не орієнтується на слова-маркери використання окремих часових форм дієслів англійської мови.

Число іменників (Noun Number).

До помилок даного типу відносяться помилки, пов’язані неправильним вживанням числа іменника (залежно від контексту, в однині чи в множині),

що робить їх доволі поширеним явищем. Такі помилки є характерними для людей, які вивчають англійську мову як іноземну, тобто не є її носіями.

Керуючись загальними правилами утворення множини іменників в англійській мові, люди роблять помилки, якщо справа стосується винятків, тобто тих іменників, до формування множини яких не застосовуються загальні правила.

Наведемо простий приклад:

Неправильно: *How many person have you invited?*

Правильно: *How many people have you invited?*

Результати перевірки за допомогою програми “GINGER”:

Програма успішно розпізнала помилку та виправила її:

*How many person have you invited? - How many **people** have you invited?*

Дивлячись на це, можемо зробити припущення, що дана програма зреагувала на наявність перед іменником “person” прислівника “many”, що, в свою чергу може означати, що програма керувалась правилами застосування питального речення “How many...”, де “many” вживається перед іменниками, які стоять у

множині і які можна порахувати (countable nouns). Підтвердженням цього припущення може бути наявність запропонованих програмою інших альтернатив використання даної структури: *How many people have you impacted? How many people have you helped?*

Результати перевірки за допомогою програми “Language Tool”:

Дана програма розпізнала помилку даного характеру, виділивши слова:

*How **many person** have you invited?*

Крім того, що програмою було розпізнано помилку, програма також вказала на можливий характер помилки: *“Possible agreement error. The noun seems to be countable – consider using “many people”*. Очевидно, що ця програма керувалась тими ж самими правилами, що і попередня, але на відміну від “GINGER”, ця програма змогла виявити те тільки саму помилку, але й вказати на її характер та запропонувала правильний варіант.

Порушення правил використання омонімів.

Деякі пари чи групи слів є незрозумілими, оскільки вони схожі, але мають різні значення. Наприклад:

It's/Its.

Its going to be a long day. Does the car need it's oil changed?

У даному прикладі “Its” це присвійний займенник, а “it’s” є скороченою формою від “it is”.

Результати перевірки за допомогою програми “GINGER”:

Запропоноване речення: *Its going to be a long day. Does the car need it's oil changed?*

Виправлене програмою речення: *It's going to be a long day. Does the car need its oil changed?*

Отже, так як і в попередніх випадках, програма успішно розпізнала граматичні помилки, виправила їх, але не вказала на їх характер. Варто додати, що, не дивлячись на те, що програма не вказала на характер помилок, нею було запропоновано інші альтернативи, але тільки стосовно “It’s”:

It's going to be a long day again. It's going to be a long day folks.

Можна зробити висновок, що програма орієнтувалася на правила застосування структури “to be going to”, тому, розпізнавши слово “going”, але побачивши перед ним не “It’s” (to be in Present Tense), а присвійний займенник “its”, зреагувала на помилку та виправила її. Щодо другого речення, то тут також все зрозуміло. Очевидно, згідно алгоритму, всі присвійні займенники обов’язково повинні бути «прив’язаними» до іменника.

Результати перевірки за допомогою програми “Language Tool”:

Виділені програмою помилки: *Its going to be a long day. Does the car need **it's** oil changed?* Навівши комп’ютерною мишкою на ці дві помилки, з’явилися «вікна» з питаннями:

“Did you mean “it’s” (= “it is”) instead of “its” (possessive pronoun)?

“Did you mean “its” (possessive pronoun) instead of “it’s” (= “it is”)?”

Як ми бачимо, програма розпізнала помилки та частини мови, які є у реченні. Окрім цього, програма також наводить декілька прикладів використання омонімів “its” та “it’s”, проілюструємо один з них:

***Incorrect:** For all it's perfection, I could not really like it.*

***Correct:** For all its perfection, I could not really like it.*

Висновки. Отже, як ми бачимо, безкоштовний режим користування програмами дає можливість зробити синтаксичний аналіз речень та розпізнати граматичні помилки. Розглянувши декілька прикладів граматично неправильних речень та перевіривши здатність програм розпізнавати та виправляти помилки, можемо зробити висновок, що обидві програми мають свої переваги та недоліки, та, більшою мірою, керуються схожими правилами перевірки та коректування помилок. Очевидно, що в «арсеналі» програми існує багато прикладів використання різних структур, та у випадку, якщо хоч один з елементів випадає з цією структури, програма реагує на це неузгодження. Програми не є ідеальними, але свою функцію, хоч і не повномірно, виконують. Також очевидним є те, що отримання таких результатів було б неможливими без використання парсеру (parser), тобто синтаксичного аналізу, додатком, продуктом якого має бути синтаксичне дерево. При отриманні результатів перевірки граматики, користувачеві не демонструється синтаксичне дерево (parsing tree), а одразу, в випадку успішної перевірки, наявність помилок та виправлене речення.

Список використаної літератури:

1. Chapman, N. P. LR parsing: Theory and Practice / N. P. Chapman. – NY.: Cambridge University Press, 1987. – 211 p.
2. Frost J. The 12 Most Common Grammar Errors [Електронний ресурс] / J. Frost. Режим доступу: <https://www.grammarcheck.net/the-12-twelve-most-common-grammar-errors/>
3. Linville C. Common Error Types for English Language Learners [Електронний ресурс] / C. Linville. Режим доступу: https://www.sbccc.edu/clrc/writing_center/Common%20Error%20Types%20for%20English%20Language%20Learners.pdf
4. Naber D. Language Tool [Електронний ресурс] / D. Naber. Режим доступу: <https://languagetool.org/>
5. Sacht M. Ginger Grammar Checker [Електронний ресурс] / M. Shacht. Режим доступу: <https://www.gingersoftware.com/grammarcheck#.W-x3A-gzblU>

О. І.Лень

Житомирський державний університет

імені І.Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц Щерба Н. С.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК СТАРШОКЛАСНИКІВ

Постановка проблеми. Стрімкі зміни розвитку нашої держави та суспільства, вимагають від сучасного покоління гнучкості, комунікабельності, швидкого

пристосування до різноманітних життєвих ситуацій та вміння успішно співпрацювати. Стрімке входження України у світове співтовариство забезпечило величезний попит на знання іноземних мов. Володіння навичками іншомовної компетенції стало розглядатися як один із шляхів соціалізації. Однією з основних цілей уроків англійської мови є формування здатності і готовності здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження цієї теми зайняло місце й у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як: В. О. Артемов, Л. В. Банкевич, І. М. Берман, А. Є. Боковня, Н. Г. Вишнякова, Ю. В. Гнаткевич, О. Ю. Долматовська, С. М. Степашенко, О. Б. Тарнопольський, С. П. Шатілов, R. Carter, R. Ellis, R. Gairns, D. Gardner, M. Lewis, N. Schmitt та ін. Були досліджені прийоми розкриття значень іншомовних слів, проаналізовано дію лексичного механізму в різних видах мовленнєвої діяльності; розроблено типи та види вправ для навчання термінологічної лексики; визначено критерії й описано процедуру відбору лексичних одиниць для формування словника-мінімуму. Лексична компетенція визначається сучасними вченими (О.П. Амацьєва, А.М. Богущ, С.Л. Куліш, С.Ю. Ніколаєва та ін) як наявність певного запасу лексичних одиниць (ЛО) з урахуванням віку школярів, здатність адекватно їх використовувати. Таким чином сформована лексична компетенція стає підґрунтям для реалізації мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій школярів.

Метою статті є акцентування уваги на психолого-педагогічних особливостях навчання молодших школярів та розкриття необхідності використання комунікативного підходу в навчанні іншомовного спілкування.

Основна задача яка стоїть перед навчанням лексики – це добитись того, щоб учні оволоділи та засвоїли програму лексичного мінімуму, для тривалого закріплення в їх пам'яті на всіх етапах навчання. Вирішення цього питання умовно можна поділити на 2 аспекти: можливість використання набутого лексичного словника не лише у власному мовленні, а також його розуміння у мовленнєвих повідомленнях інших. [4; 160].

Лексичний аспект спілкування містить в собі такі характерні риси, що роблять легшим його засвоєння, і такі, що ускладнюють. До перших належить зв'язок лексики із змістом комунікації, на який спрямована увага комунікантів, для більш ефективного засвоєння. До других відноситься практично невичерпний запас мовного словника будь-якої західноєвропейської мови, а також труднощі засвоєння іншомовної лексики, що пов'язані з формою слова (звуковою, графічною, граматичною), його конотацією, семантикою сполучуваності, а також розходженням зі словами рідної мови. [5; 92].

Можна прослідувати тенденцію, що навіть добре засвоєні слова досить часто важко впізнати на письмі, що ж до усного мовлення, то вони постійно прикриваються новим оточенням, головним чином, мов би змінюючи своє значення й зовнішній вигляд, відриваючись реципієнт з абсолютної нової сторони. Тому шляхи здійснення мовленнєвої діяльності адресанта й мовленнєвої діяльності адресата - мають свої особливості, і вимагають

диференційованого підходу в навчанні як при поясненні, так і в вправлянні [10; 160]. У такий спосіб виникає необхідність в тривалій та кропіткій роботі з ціллю безперервного накопичення, розширення і засвоєння лексику для використання у різних видах МД - аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою - з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні [5; 92].

Бажаючи висловитись, ми перш за все відбираємо з пам'яті слова, які за своїм значенням відповідали б змісту нашої думки й тим образним уявленням, в яких наша думка ще з самого початку виникає в свідомості. Як відомо, словниковий запас зберігається в довготривалій пам'яті. Ті слова, які потрібні в даний момент, поступають з довготривалої пам'яті в оперативну. Оскільки одночасно з цією операцією з довготривалої пам'яті вилучається внутрішня психічна сполучна схема всього речення (фразовий стереотип), то відібрані слова, зразу ж набувають таких граматичних форм [3; 46].

Перш за все потрібно пам'ятати, що слова існують як звукові комплекси. При читанні вони виступають як комплекси графічні, буквені. Їм властива граматична змінюваність, в якій кожне слово вступає у взаємодію з іншими словотвореннями, внаслідок приймаючи ту чи іншу граматичну форму. При аудіюванні і читанні граматична форма слова сигналізує про характер її зв'язку з іншими словами, про значення, яке виражається певною граматичною формою [3; 44].

Головною задачею вчителя є чітке засвоєння учня добре звукового образу слова, що значно полегшує його сприйняття в усному мовленні розуміти або ж під час аудіювання. Школярі, в свою чергу, повинні засвоїти й графічний образ слова, для зрозуміння його під час читання та на письмі.

Проте навчання учнів основної школи всього цього просто неможливе за відсутності знань про психологічний аспект особистості дитини цього віку.

Старша школа є завершальним етапом у оволодінні бази та необхідного мінімуму для активного володіння іншомовним навчальним матеріалом. На цьому ступені завершується розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, серед яких домінує усне мовлення, а знання вікових особливостей учнів середнього ступеня дає вчителю можливість визначити саме ті прийоми, форми та засоби навчання, які приведуть до успішного вирішення вказаних вище завдань [3; 226].

У старших класах значна увага приділяється формуванню потенціального запасу з метою розширення можливостей читання. Ця категорія лексичних одиниць подається через зоровий образ. Слово сприймається спочатку у друкованій формі, вимовляється, і далі під час роботи учні засвоюють його слуховий і рухомоторний образи. Така послідовність дозволяє поступово зорієнтувати учнів на самостійне читання і за його рахунок поповнити словниковий запас . [3; 175].

Визначальною рисою учнів цього ступеня є прагнення самостійності, самоствердження. Підлітку нецікаві елементарні завдання, постійний контроль

з боку вчителя. Цей вік характеризується гострими суперечностями у структурі особистості, що формується, саме тому від учителя вимагається особливий педагогічний такт і методична майстерність. Адже цей ступінь вимагає розвитку складніших форм мислення у зв'язку із засвоєнням абстрактного матеріалу, теорій, закономірностей при вивченні інших дисциплін [7; 226].

Як суб'єкт навчальної діяльності підліток характеризується тенденцією до утвердження своєї позиції суб'єктивного винятку, прагненням чимось виділитись. При цьому навчальна діяльність стає провідною діяльністю. Це може підсилювати пізнавальну мотивацію, якщо співвідноситься з самим змістом навчальної діяльності - її предметом, засобами, шляхами вирішення навчальних задач [2; 54].

Саме тому педагогічна психологія й методика навчання іноземних мов підкреслюють важливість реалізації всіх принципів навчання, які активізують інтелектуальну діяльність підлітка: проблематизацію, діалогізацію і т.д. [2; 55]. Р.Ю. Мартинова, розглядаючи загально-дидактичну модель змісту навчання лексики, зазначає, що лексика поділяється на активну й пасивну, і відповідно до усього поділу, структуру змісту навчання варто розглядати окремо для пасивного та активного запасу лексичних одиниць [1, с. 110]. На її думку при відборі активної лексики варто орієнтуватись на низку принципів, а саме: цінність із позиції семантики лексичних одиниць; сполучуваності з іншими лексичними одиницями; нейтральної стилістичної забарвленості; морфологічних перетворень вже відомих лексичних одиниць за допомогою суфіксальних та префіксальних перетворень та ін. [3, с. 249].

Одним з шляхів реалізації ідеї розвиваючого навчання педагоги вважають застосування колективної навчальної діяльності школярів [6; 11].

Не менш важливим є й лінгвістичний аспект навчання іншомовного лексичного матеріалу. Слово, крім своєї форми, тобто свого матеріально, формально-виражуваного аспекту, володіє змістовим аспектом. Зміст слова - ідеальне (психічне) утворення» з таких компонентів:

- Образ позначуваного предмета
- Значення слова
- Суть [8; 44].

І.М. Берман наголошує на такому компоненті змісту слова, як психічний образ предмету чи дії позначуваної даним словом. Засвоєння іншомовного слова відбувається тоді, коли його матеріальний знак відразу викликає в мозку образне уявлення про той предмет, дію, явище, стан. Досягнення автоматизації виражається введення й відпрацювання ЛО, за яким ці слова були б задіяні в ситуаціях співвіднесених з життєвим досвідом учнів. В цьому випадку разом з внутрішнім психічним образом форми слова, який існує як образ слухомовленнєво-моторний, в пам'ять вводиться й наочно-чуттєве уявлення про об'єкт, позначуваний цим словом. Не менш важливим є такий компонент слова як сенс (зміст) [9; 44].

Лексичних навичок не буває без лексики, адже вона оперує лексичними одиницями та їх комплексами: словами, сталими виразами, готовими фразами.

Під час навчання іноземній мові з самого початку учень стикається із вживанням слова в мовленні, уточнюючи, який об'єкт навколишньої дійсності слово може виділити. На наступному рівні учень дізнається, що про варіативність конотації слова(позначення декількох об'єктів реального чи уявного світу). На завершальному етапі вивчене слово обростає лексичним фоном, тобто, сумою асоціацій, яку воно здатне викликати.

Підсумовуючи, можна побачити, що лексична навичка є необхідним компонентом всіх мовленнєвих навичок і вмінь. Незалежно від виду мовленнєвої діяльності вона характеризується автоматизованістю, стійкістю, самостійністю, репродуктивністю. Тому процес формування англословної лексичної компетенції вимагає від вчителя неабиякого такту й високої професійної майстерності. Оволодіння формою слова та його змістом повинно здійснюватись в ході цілеспрямованої навчальної діяльності, коли вчитель і учень є рівноправними суб'єктами і саме за таких умов повинне вирішуватись методичне завдання формування лексичної компетенції. [7; 106].

Список використаної літератури

1. Волкова Г.К. Організація навчання учнів мовної здогадки про значення сталих словосполучень англійської мови // Методика викладання іноземних мов. - 1992. - Вип.20. - С. 110-113.
2. Ковбасюк Т.М., Гнусина Б.Я. Поэтапное становление навыка понимания незнакомых производных слов при чтении // ИЯШ. - 1975. №5. - С. 54-55.
3. О. Ю. Семенчик // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 22–27. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
4. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.В. Бухбиндера, В. Штрауса. - К.: Вища школа, 1986. - С. 159-179.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/ кол. Авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. - К.: Ленвіт, 1999. - 320 с.
6. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе. - К.: Радян. школа, 1989. - С. 42-56.
7. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, доп. і перероб./ Кол. Авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. - К.: Ленвіт, 2004. - 360 с.
8. Ростовцева В.М. Использование ситуаций при презентации лексики // ИЯШ. - 1990. - №4. - С. 35-60.
9. Шацкий В.Н., Коростелев В.С. Методика функционального формирования лексических навыков говорения // Коммуникативность обучения - в практику школы. - М.: Просвещение, 1985. - С. 44-54.

І. В. Лесюк

Національний університет «Львівська політехніка»

Науковий керівник:

к.філол.н., асистент Гриців Н. М.

ОЙКОНІМИ ВІДАПЕЛЯТИВНОГО ПОХОДЖЕННЯ НА -И

Ономастика — розділ мовознавства, що вивчає власні назви, їх будову, системну організацію, функціонування, розвиток і походження. За напрямками дослідження ономастику прийнято розділяти на теоретичну, описову, історичну, прикладну та ономастику поетичну [2: 437].

Головне завдання даного дослідження полягає у тому, щоб проаналізувати ойконімію Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей та виявити ойконіми відапелятивного походження на — и.

Дослідження ойконімів є дуже важливим для кожного народу. Бо за допомогою отриманих результатів можна дізнатися багато нового про історичне минуле будь-якої території.

У різні періоди та з різних ракурсів дослідженню онімів приділяли увагу чимало вчених: Торчинський М. М. “Українська ономастика: історія, сьогодення, перспективи” [8]. У праці описано історію українських ономастичних студій. Особливу увагу звернено на дослідження власних назв; “Основи денотатно-номінативного групування онімної лексики” — у праці описано систематизацію власних назв за характером іменованих об’єктів [7]. А. Зубко “Українська ономастика: здобутки та проблеми” — розглядається історія виникнення та розвитку ономастики в Україні [4].

Варто зазначити, що першими ойконімами ставали загальні назви, такі як: ліс, сад, дерево, лан, поле. Мабуть, це зумовлено тим, що при виборі назви жителі звертали увагу на територію, географічні об’єкти, рослинний і тваринний світ, професії мешканців, побут, традиції та багато іншого: Лани, Сади, Табори, Мельники, Гончарки, Ліси, Дуби і т.д. Власні назви містять в собі інформацію про життя та діяльність українського народу. Наприклад, під час дослідження ойконімів відапелятивного походження можна з’ясувати, які об’єкти знаходились на певній території.

Одними із різновидів ономастики є топоніміка (від др.-грец. *topos* — місце і *onoma* - ім’я, назва) — розділ ономастики, наука, що вивчає географічні назви, їх походження, смислове значення, розвиток, сучасний стан, написання та вимову, а також природні та соціальні умови минулого, за яких дані назви виникли. Топоніміка є інтегральною науковою дисципліною, яка знаходиться на стику трьох областей знань: географії, історії та лінгвістики [2: 1463].

Предметом дослідження топоніміки є закономірності виникнення, формування і розвитку як окремих географічних назв, так і топонімічних систем (ландшафтів). Під топонімічним ландшафтом розуміють закономірно складену на даній території систему назв форм рельєфу, населених пунктів, водних об’єктів тощо [3: 19].

Одним із різновидів топонімів є ойконіми. Отже, ойконім — власне ім’я будь-якого поселення, у тому числі міста, селища, села, хутора, окремо стоячого двору чи будинку [6: 3].

Сьогодні запропоновано чимало класифікацій ойконімів. Але власні назви є настільки різноманітними, що їх дуже важко поділяти на класи.

Таранова Н. У праці “До питання про класифікацію топонімів” зазначає, що Франц Міклошич на основі аналізу великого слов’янського топонімного матеріалу робить висновок, що існує дві категорії назв: 1) топоніми, які походять від назв осіб; 2) топоніми, утворені від загальних назв.

У межах кожної групи виділяє окремі підгрупи. Так, першу групу він ділить на дві частини: а) назви, виражені іменником; б) назви, виражені прикметником. [6: 16].

Бучко Д. у праці “Галицька земля в світлі географічних назв” запропонував таку класифікацію українських ойконімів:

- Відапелятивні ойконіми у сингулярній та плюральній формах: Гора, Вікно, Долина, Воля, Гвізд, Городок, Загір’я, Замчище, Підялісся, Сільце, Торговиця; Броди, Гаї, Кути, Мости, Хатки.
- Відапелятивні метафоричні ойконіми: Кли́н, Лопата, Плуг, Сокира. Ойконіми, утворені від назв колективів людей:
- Відантропонімні ойконіми: Гориничі, Дитиничі, Костив’ята, Модричі, Нем’ятичі, Онишківці, Репужинці, Шишківці.
- Відетнонімні ойконіми та ойконіми, утворені від локально-етнічних назв людей за характером місцевості, де вони оселилися, за місцем поселення або їх походженням, напр.: Дуліби, Татари, Цигани; Глиняни, Озеряни; Перемишляни, Поморяни; Залісці, Підгірці.
- Відродинні ойконіми, утворені від родинних, заняттєвих і глузлих назв: Гончарки, Дреники, Жураки, Петраші, Сороки, Оліярники, Рудники; Жабокрути, Ракобовти, Сторонибаби.
- Відпропріальні ойконіми (переважно відгідронімні і дуже рідко відоронімні): с. Ворона (< р. Ворона), м. Стрий (< р. Стрий), с. Стримба (< р. Стримба), х. Магора (< гора Магора) [1: 235].

На основі онімного матеріалу Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей можна виокремити такі типи ойконімів відапелятивного походження на -и:

Назви, мотивовані гідромережею місцевості:

- **Броди**, м. (Лв., Бродівський, 1946, УкрАТП, 324) – від ап. < “брі́д” – мілке місце річки, озера або ставка, в якому можна переходити або переїжджати на інший бік [5, СУМ, I, 237].
- **Водники**, с. (І.-Фр., Жовтневий, 1946, УкрАТП, 505; Лв., Бобркський, 1946, УкрАТП, 323) – від ап. < “водник” – 1. Робітник або службовець на водних шляхах сполучення (у судновій команді чи в складі берегового персоналу); 2. Діжка для води, а також стілець (ослін), на якому стоїть така діжка або відро з водою [5, СУМ, I, 718].
- **Потоки**, х. (Лв., Лопатинський, 1946, УкрАТП, 335) – від ап. < “поті́к” – 1. Річка (перев. невелика), струмок із стрімкою течією; 2. Маса води, що стрімко тече; 3. Велика кількість, маса кого-, чого-небудь, що рухається в одному напрямі [5, СУМ, VII, 409].
- **Кринички**, х. (Лв., Бродівський, 1946, УкрАТП, 324; Лв., Сокольніцький, 1946, УкрАТП, 348; Тр., Гусятинський, 1946, УкрАТП, 562; Тр., Підгаєцький, 1946, УкрАТП, 577) – від ап. < “крини́ця” – глибоко викопана й захищена цямринами від обвалів для добування води з водоносних шарів землі; колодязь [5, СУМ, IV, 348].

Назви, пов’язані з родом діяльності людей:

- **Бортники**, с. (І.-Фр., Отинянський, 1946, УкрАТП, 512; Льв., Пониковицький, 1946, УкрАТП, 344) – від ап. < “бортник” – людина, що займається лісовим бджільництвом [5, СУМ, I, 22].
- **Гончарки**, с. (Тр., Золотниківський, 1946, УкрАТП, 567) – від ап. < “гончар” – майстер, який виготовляє посуд та інші вироби з глини [5, СУМ, II, 124].
- **Гутники**, х. (Льв., Золочівський, 1946, УкрАТП, 330; Льв., Бродівський, 1946, УкрАТП, 324) від ап. < “гутник” – майстер, який виготовляє скляні вироби [5, СУМ, XI, 677].
- **Колісники**, х. (Льв., Лопатинський, 1946, УкрАТП, 335) – від ап. < “колісник” – колісний майстер [5, СУМ, IV, 225].
- **Мельники**, х. (Бобркський, 1946, УкрАТП, 323; Льв., Бобркський, 1946, УкрАТП, 323; Льв., Великомоствський, 1946, УкрАТП, 326; Льв., Городоцький, 1946, УкрАТП, 328; Льв., Городоцький, 1946, УкрАТП, 329; Льв., Кам’янсько-Бузький, 1946, УкрАТП, 332; Льв., Краковецький, 1946, УкрАТП, 333; Льв., Краснянський, 1946, УкрАТП, 334; Льв., Новомилятинський, 1946, УкрАТП, 339; Льв., Радехівський, 1946, УкрАТП, 346; Льв., Щирецький, 1946, УкрАТП, 349) Мельники (х., Льв., Яворівський, 1946, УкрАТП, 350; Тр., Копичинський, 1946, УкрАТП, 570) – від ап. < “мельник” – 1. Той, хто обслуговує млин; 2. Власник млина або той, хто працює в млині; мірошник [5, СУМ, IV, 671].

Назви, які пов’язані з розташуванням споруд (будівель):

- **Містки**, с. (Льв., Сокольницький, 1946, УкрАТП, 348; Льв., Пониковицький, 1946, УкрАТП, 344) – від ап. < “міст” – споруда для переїзду або переходу через річку, залізницю, автомагістраль, яр [5, СУМ, IV, 749].
- **Млини**, х. (Льв., Великомоствський, 1946, УкрАТП, 326; Льв., Львівський, 1946, УкрАТП, 336)–від ап. < “млин” – споруда, що розмелює зерно на борошно за допомогою вітряної, водяної, парової та ін. Енергії [5, СУМ, IV, 764].
- **Токи**, с. (Тр., Новосільський, 1946, УкрАТП, 575)– від ап. < “тік” – розчищене місце, спеціально підготовлений майданчик надворі або в приміщенні для молотьби, очищення і просушування зерна [5, СУМ, X, 136].
- **Халупки**, х. (Льв., Городоцький, 1946, УкрАТП, 329; Льв., Новояричівський, 1946, УкрАТП, 340) – від ап. < “халупа” – невелика убога житлова будівля; злиденна хата [5, СУМ, XI, 14].

Назви, які вказують на характер місцевості та особливості рельєфу:

- **Вапняки**, х. (Льв., Сокольницький, 1946, УкрАТП, 348) – від ап. < “вапняк” – осадова, переважно морська порода, яка містить у собі вапно [5, СУМ, I, 290].
- **Горби**, х. (Льв., Бобркський, 1946, УкрАТП, 324; Льв., Магерівський, 1946, УкрАТП, 338) – від ап. < “горб” – 1. Невелике округле підвищення на площині: бугор, пагорок; 2. Випуклість на спині, на грудях людини, що

утворюється внаслідок викривлення хребта або грудної клітки [5, СУМ, II, 125].

- **Долини**, х. (Лв., Немирівський, 1946, УкрАТП, 339) – від ап. < “долина” – рівна плоска місцевість, розташована між горбами чи горами [5, СУМ, II, 358].
- **Мочари**, х. (Тр., Кременецький, 1946, УкрАТП, 571) – від ап. < “мочар” – драговина, трясовина [5, СУМ, IV, 814].

Назви, які походять від гастрономів:

- **Буцики**, с. (Тр., Гримайлівський, 1946, УкрАТП, 561) – від ап. < “буцик” – вид коржика, смаженого в маслі [Гр., I, 118].
- **Лойки**, х. (Лв., Вінниківський, 1946, УкрАТП, 327) – від ап. < “лій” жир рогатої худоби, що вживається в їжу; у старовину використовувався для освітлення [5, СУМ, IV, 512].
- **Пироги**, х. (Лв., Рава-Руський, 1946, УкрАТП, 345) – від ап. < “пиріг” – печений виріб із тіста з начинкою [5, СУМ, VI, 356].

Назви, що містять вказівку на спосіб поселення:

- **Табори**, х. (Лв., Вінниківський, 1946, УкрАТП, 327) – від ап. < “табір” – 1. Місце тимчасового розташування війська поза населеним пунктом; Місце тимчасового розташування великої групи людей [СУМ, X, 9].
- **Хутори**, х. (Тр., Зборівський, 1946, УкрАТП, 565) – від ап. < “хутір” – 1. Відокремлене селянське господарство разом з садибою власника; 2. Невелике селище, яке виникло внаслідок переселення людей з сіл, козачих станиць тощо; виселок [СУМ, XI, 176].

Назви, які походять від предметів побуту:

- **Батоги**, х. (І.-Фр., Рогатинський, 1946, УкрАТП, 514; Лв., Немирівський, 1946, УкрАТП, 339) – від ап. < “батіг” – прикріплений до держака мотузок або ремінець, яким поганяють тварин; канчук, пуга [5, СУМ, I, 111].
- **Кожушки**, х. (Лв., Магерівський, 1946, УкрАТП, 337) – від ап. < “кожух” – 1. Довга, не вкрита сукном шуба з великим коміром, пошита звичайно з овечої шкіри хутром до середини; 2. Оболонка, накриття, футляр і т. ін. для ізоляції або запобігання пошкодженню споруд, механізмів чи їх частин [5, СУМ, IV, 208].
- **Макогони**, х. (Лв., Краснянський, 1946, УкрАТП, 334; Лв., Поморянський, 1946, УкрАТП, 343) від ап. < “макогін” – Дерев'яний стрижень із потовщеним заокругленим кінцем, яким розтирають у макітрі мак, пшоно тощо [5, СУМ, IV, 603].
- **Стрілки**, с. (Лв., Бобрківський, 1946, УкрАТП, 324) – від ап. < “стріла” – тонкий стрижень із загостреним кінцем або гострим наконечником, який використовують для стрільби з лука [СУМ, IX, 773].
- **Ступки**, с. (Тр., Великоборківський, 1946, УкрАТП, 558) – від ап. < “ступа” – пристрій для лушення та подрібнення різних речовин (зерна, тютюну), неодмінним доповненням якого є товкач [5, СУМ, IX, 805].

Отже, власні назви поділяються на три основні етимологічні різновиди:

- Ойконіми, що походять від особових власних назв (антропоніми);

- Ойконіми, що походять від загальних назв (апелятивів);
- Ойконіми змішаного типу, що походять від сполучення антропонімної назви з апелятивом або навпаки.

Варто зазначити, що власні назви містять в собі інформацію про відомих осіб, традиції. Крім того, дослідження ойконімів дає змогу дізнатися якими ремеслами займалися на тій чи іншій території.

З отриманих результатів робимо висновок, що найчастіше люди підбирали назви за об'єктами, які знаходились на території, яку вони заселяли. Наприклад, такі назви як Мости, Млини свідчать про те, що десь неподалік знаходився міст чи млин. Також часто звертали увагу на рельєфні особливості територій; наявність ставків, рік, озер чи ланів, полів, нив. Найпоширенішими є такі назви як: Лани, Мельники, Луги, Горби, Гори.

Список використаної літератури

1. Бучко, Г. Галицька земля в світлі географічних назв / Г. Бучко, Д. Бучко // Історична та сучасна українська ономастика : вибрані праці. – Чернівці : Букрек, 2013. – С. 233–241.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, і голов., ред. В. Т. Бусел. - К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. - 1440 с.
3. Жучкевич В.А. Общие и региональные географические закономерности топонимики: Автореф. дис. д-ра геогр. наук. – Минск, 1970. – 34 с.
4. Зубко А. Українська ономастика: здобутки та проблеми // Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики. - К., 2007. . –281с.
5. Словник української мови: в 11 т./ [ред. колег. І. К. Білодід та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980.
6. Таранова Н. До питання про класифікацію топонімів // Наукові записки №2, 2015. - С. 15-20.
7. Торчинський, М. М. Основи денотатно-номінативного групування онімної лексики / М. М. Торчинський // Вісник Прикарпатського університету. Філологія / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2011. – Вип. 29-31. – С. 27-31.
8. Торчинський, М. М. Українська ономастика: історія, сьогодення, перспективи / М. М. Торчинський// Актуальні проблеми філології та перекладознавства : зб. наук. пр. /гол. ред. М. Є. Скиба ; відп. за вип. М. М. Торчинський. – Хмельницький : ХмЦНП, 2013. – Вип. 6, ч. 1. – С. 217-238.
9. Українська РСР: Адміністративно-територіальний поділ: на 1 вересня 1946 року. Вид. перше / Відп. ред. М. Ф. Попівський. Інформайно-статистичний відділ при Секретаріаті Президії Верховної ради Української РСР. – К.: Українське вид-во політичної літератури, 1947. – 1064 с.

І. В. Лесюк

Національний університет «Львівська політехніка»

Науковий керівник:

к.філол.н., асистент Гриців Н. М.

РОСЛИННИЙ СВІТ В ОЙКОНІМАХ ВІДАПЕЛЯТИВНОГО ПОХОДЖЕННЯ

Головне завдання даного дослідження полягає у тому, щоб проаналізувати ойконімію Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей та виявити ойконіми, які походять від назв рослинного світу.

Дослідження ойконімів є актуальним сьогодні, бо в них міститься інформація про життя наших предків, заселення краю, про заняття населення, шляхи

сполучення, природу (рослинний і тваринний світ), традиції, обряди, побут та багато іншого.

Топоніміка (від др.- грец. *topos* - місце і *onoma* - ім'я, назва) – розділ ономастики, наука, що вивчає географічні назви, їх походження, смислове значення, розвиток, сучасний стан, написання та вимову, а також природні та соціальні умови минулого, за яких дані назви виникли. Топоніміка є інтегральною науковою дисципліною, яка знаходиться на стику трьох областей знань: географії, історії та лінгвістики [2: 1463].

Брацьо О. В. зазначає, що походження деяких географічних назв пов'язано з особливостями природного середовища: в назвах тією чи іншою мірою відображається характер місцевості. Географічні умови поряд з історичними дозволяють встановити причинність, мотивацію назв, їх етимологію [1: 328].

Жужкевич В. А. у праці “Загальна топоніміка” підкреслює, що місцеве населення підкреслює в географічних назвах ті особливості природи, які мають істотне значення для його господарства [3: 31].

Дослідження географічних назв (топонімів) дають змогу дослідникам дізнатися про історичне минуле народу, про об'єкти, які розташовувалися на території населеного пункту, про рослинний і тваринний світ.

Варто зазначити, що одним із різновидів топонімів є ойконіми.

Ойконім — власне ім'я будь-якого поселення, у тому числі міста, селища, села, хутора, окремо стоячого двору чи будинку [5: 3].

У статті увагу зосереджено на ойконімах відапелятивного походження в Львівській, Івано-Франківській та Тернопільській областях від назв рослин, дерев. Виявлено, що такі назви зустрічаються досить часто. Матеріалом для збору та аналізу ойконімів стала праця Українська РСР: Адміністративно-територіальний поділ: на 1 вересня 1946 року, що її доповнено сучасними мовознавчими дослідженнями. Відапелятивні ойконіми тлумачимо за Словником української мови в 11-ти томах, Етимологічним словником української мови, Словник української мови за редакцією Б. Д. Грінченка. Виокремлено 28 ойконімів, які походять від назв флори:

1. **Бодаки (Бодяки)**, с. (Тр., Вишнівецький, 1946, УкрАТП, 560; Льв., Вінниківський, 1946, УкрАТП, 327) – від ап. < “будяк” – колюча трав'яниста рослина, бур'ян [4, СУМ, I, 249].
2. **Верби**, х. (Тр., Заложцівський, 1946, УкрАТП, 563) – від ап. < “верба” - дерево або кущ з гнучким гіллям, цілісними листками і зібраними в сережки одностатевими квітками [4, СУМ, I, 325].
3. **Вишеньки**, х. (Тр., Золотниківський, 1946, УкрАТП, 566) – від ап. < “вишня” – 1. Плодове дерево (іноді кущ) звичайно з довгими тонкими гіллячками, на яких визрівають ягоди, і цілісним темнозеленим листям; 2. Соковита темно-червона (рідше ясно-червона) ягода з кісточкою — плід цього дерева [4, СУМ, I, 544].
4. **Граби**, х. (Тр., Почаївський, 1946, УкрАТП, 578) – від ап. < “граб” – листяне дерево або кущ родини березових з гладенькою сірою корою [4, СУМ, II, 150].

5. **Грушки**, х. (Лв., Лопатинський, 1946, УкрАТП, 335) від ап. < “груша” – 1. Садове і лісове фруктове дерево з темно-зеленим цупким листям та плодами, що перев. мають форму заокругленого конуса; 2. Плід цього дерева [4, СУМ, II, 183].
6. **Дички**, с. (І.-Фр., Рогатинський, 1946, УкрАТП, 514; Тр., Заложцівський, 1946, УкрАТП, 564) – від ап. < “дичка” – дике плодове дерево (Гр., I, 385).
7. **Драпаки**, х. (Лв., Щирецький, 1946, УкрАТП, 349) – від ап. < “драпак” – лісова ожина [ЕСУМ, II, 122].
8. **Дуби**, х. (Тр., Козівський, 1946, УкрАТП, 568) – від ап. < “дуб” – багаторічне листяне дерево з міцною деревиною та плодами – жолудями [4, СУМ, II, 428].
9. **Дубники**, х. (І.-Фр., Бурштинський, 1946, УкрАТП, 500; Лв., Перемишлянський, 1946, УкрАТП, 342) – від ап. < “дуб” – 1. Дубовий ліс, гай; 2. Велика дубова діжа для дублення шкір [4, СУМ, II, 430].
10. **Дубняки**, х. (Тр., Золотниківський, 1946, УкрАТП, 566; Тр., Золотниківський, 1946, УкрАТП, 566) – від ап. < “дубняк” – дубовий ліс, гай; дубова памолодь [4, СУМ, II, 430].
11. **Залози**, х. (Лв., Великомоствський, 1946, УкрАТП, 326) – від ап. < “лоза” – деякі кушові породи верби [ЕСУМ, III, 281].
12. **Кропивники**, с. (І.-Фр., Вигодський, 1946, УкрАТП, 501) – від ап. < “кропива” – трав’яниста рослина, стебло та листя якої густо вкриті жалкими волосками [4, СУМ, IV, 365].
13. **Липки**, х. (Лв., Лопатинський, 1946, УкрАТП, 335) – від ап. < “липка” – 1. Канатник (назва рослини зумовлена тим, що листя канатника схоже на листя липи); 2. Буркун жовтий [ЕСУМ, III, 238].
14. **Липники**, х. (Лв., Кам’янсько-Бузький, 1946, УкрАТП, 332; Лв., Жовківський, 1946, УкрАТП, 329; Лв., Жовківський, 1946, УкрАТП, 330; Тр., Чортківський, 1946, УкрАТП, 582) – від ап. < “липа” – дерево з серцеподібним зубчастим листям і жовтим пахучим медоносним цвітом [4, СУМ, IV, 487].
15. **Ліски**, с. (І.-Фр., Коршівський, 1946, УкрАТП, 508; Тр., Копичинський, 1946, УкрАТП, 569) – від ап. < “ліс” – велика площа землі, заросла деревами і кущами [СУМ, IV, 522].
16. **Лози**, с. (Тр., Вишнівецький, 1946, УкрАТП, 560; І.-Фр., Галицький, 1946, УкрАТП, 502; І.-Фр., Чернелицький, 1946, УкрАТП, 519) – від ап. < “лоза” – 1. Народна назва деяких кушових порід верби; 2. Зарості лози [4, СУМ, IV, 541].
17. **Льони**, х. (Лв., Пониковицький, 1946, УкрАТП, 344) – від ап. < “льон” – однорічна або багаторічна трав’яниста технічна рослина, з стебел якої виготовляють волокно, а з насіння — олію [4, СУМ, IV, 585].
18. **Поліни**, х. (Лв., Бобркський, 1946, УкрАТП, 324) – від ап. < “поліно” – ціла або розрубана вповдовж частина стовбура дерева, що призначається на паливо [4, СУМ, VII, 76].

19. **Полянки**, х. (І.-Фр., Жаб'ївський, 1946, УкрАТП, 505; Лв., Кам'янсько-Бузький, 1946, УкрАТП, 332) – < “поляна” – рівнина, невеликий луг, звичайно на узліссі або серед лісу [4, СУМ, VII, 107].
20. **Поруби**, с. (Лв., Немирівський, 1946, УкрАТП, 338) – від ап. < “поруб” – 1. Рубання лісу, дерев; вирубування; 2. Місце, ділянка, де вирубано ліс; 3. В'язниця, тюрма [4, СУМ, VII, 292].
21. **Пужники**, с. (І.-Фр., Отинянський, 1946, УкрАТП, 512; Тр., Копичинський, 1946, УкрАТП, 570) – від ап. < “пужник” – трав'яниста рослина родини хрестоцвітих з білими квітками [СУМ, VIII, 385].
22. **Рокити**, с. (Лв., Кам'янсько-Бузький, 1946, УкрАТП, 332) – від ап. < “рокита” – народна назва деяких видів верби, вербових кущів [4, СУМ, VIII, 874].
23. **Сади**, с. (Тр., Тереховлянський, 1946, УкрАТП, 580) – від ап. < “сад” – спеціально відведена значна площа землі, на якій вирощують плодові дерева, кущі тощо [4, СУМ, IX, 9].
24. **Сливи**, с. (І.-Фр., Перегінський, 1946, УкрАТП, 513) – від ап. < “слива” – садове і лісове плодове дерево або кущ з соковитими плодами перев. фіолетового або жовтого кольору з великою довгастою кісточкою [4, СУМ, IX, 350].
25. **Смереки**, х. (Лв., Щирецький, 1946, УкрАТП, 349) – від ап. < “смерека” – багаторічне вічнозелене хвойне дерево з конусоподібною кроною; ялина звичайна [4, СУМ, IX, 397].
26. **Сосни**, х. (І.-Фр., Тлумацький, 1946, УкрАТП, 518; Лв., Підкамінський, 1946, УкрАТП, 343) – від ап. < “сосна” – вічнозелене хвойне дерево, перев. з прямим високим стовбуром, довгою хвоєю і невеликими шишками, або такі дерева в сукупності [4, СУМ, IX, 469].
27. **Соснини**, х. (Лв., Великомоствівський, 1946, УкрАТП, 326) – від ап. < “соснина” – 1. Окреме дерево сосни; 2. Сосновий гай, ліс; сосняк [4, СУМ, IX, 469].
28. **Шишки**, х. (Тр., Кременецький, 1946, УкрАТП, 571) – від ап. < “шишка” – суцвіття хвойних та деяких інших рослин, перев. круглої чи овальної форми, вкрите лусочками [4, СУМ, XI, 466].

Отже, під час аналізу виявлено 28 ойконімів, що походять від назв рослинного світу. Найбільш поширеними є ойконіми, які походять від апелятивів лози, дички, дубники, липники, що засвідчує чітку геолокацію певних населених пунктів у природніх середовищах, де перелічені види рослинного світу є найрозповсюдженіші.

Список використаної літератури

1. Брацьо О.В. Відображення особливостей географічного середовища у назвах поселень (на прикладі ойконімії Закарпаття) // Науковий вісник Ужгородського університету: збірник наукових праць / Ужгородський національний університет. - Ужгород, 2014. - С. 327-332. - (Серія "Географія. Землеустрій. Природокористування"; вип. 3).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, і голов. ред. В. Т. Бусел. - К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. - 1440 с.
3. Жучкевич В. А. Общая топонимика / В. А. Жучкевич. — Минск: Высшая школа, 1980. — 287 с.

4. Словник української мови: в 11 т./ [ред. колег. І. К. Білодід та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980.
5. Топонімічний словник України: Словник-довідник / Янко М. Т. — К.: Знання, 1998. — 432 с.

Д. О. Лисичко

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка*

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. В. В. Жуковська

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕДІАЖАНРУ “*BEAUTY-НОВИН*” (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ЖІНОЧИХ ЖУРНАЛІВ)

У сучасному світі невід’ємним складником людського існування є засоби масової інформації. Кожна сфера функціонування мови створює власні стійкі типи висловлювань, тобто мовленнєві жанри [1: 10]. Багато науковців, таких як М. М. Бахтін, О. А. Земська, Ст. Гайда, В. І. Карасик, М. Ю. Федосюк, Т. В. Шмельова та інші присвятили свої дослідження вивченню жанру. Варто зазначити, що з розвитком нових інформаційних технологій з’являються нові ЗМІ жанри, одним із яких є медіажанр “*beauty-новин*” глянцевого жіночого журналу. Зазначимо, що з-поміж інших медіажанрів він отримав найменше уваги лінгвістів, а його мовностилістичні особливості ще взагалі не вивчені. З огляду на це вважаємо за необхідне проаналізувати варіативність вживання лінгвостилістичних засобів виразності текстів медіажанру “*beauty-новин*”, чим і визначається **актуальність** нашого дослідження.

Мета статті полягає в кількісному та якісному аналізі лінгвостилістичних особливостей медіажанру “*beauty-новин*” на матеріалі англomовних жіночих журналів “*Glamour*”, “*Cosmopolitan*”, “*Vogue*” та “*Elle*”.

Виклад основного матеріалу. Важливою стильовою ознакою медіажанру “*beauty-новин*” є композиційна чіткість. Саме тому традиційно інформація надається читачам певними блоками, пов’язаними єдиною інтригою й композицією публікації та спільним висновком. Композиційну структуру аналізованого медіажанру “*beauty-новин*” розглядаємо в аспекті функціонально-семантичних блоків, які реалізують його комунікативний намір. У композиції текстів медіажанру “*beauty-новин*” виокремлюємо шість таких блоків: *Блок 1. Назва рубрики журналу; Блок 2. Заголовок публікації; Блок 3. Підзаголовок публікації; Блок 4. Вступ; Блок 5. Основна частина публікації; Блок 6. Заклучна частина публікації.*

З метою встановлення особливостей вживання лінгвостилістичних засобів виразності у вищезазначених блоках досліджуваних медіатекстів нами було проаналізовано 73 публікації медіажанру “*beauty-новин*” з сучасних глянцевого журналу “*Glamour*”, “*Cosmopolitan*”, “*Vogue*” та “*Elle*” за 2014 – 2017 роки.

За допомогою методу кількісного аналізу, ми проаналізували варіативність вживання засобів виразності у виокремлених функціонально-семантичних блоках текстів медіажанру “*beauty-новин*” (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Кількісний аналіз варіативності вживання засобів виразності у функціонально-семантичних блоках текстів медіажанру “*beauty*-новин”

ФУНКЦІОНАЛ НО- СЕМАНТИЧНІ БЛОКИ	ЗАСОБИ ВИРАЗНОСТІ				
	ГРАФІ ЧНІ	ФОНЕТИ ЧНІ	ОБРАЗН О- ТРОПЕЇ ЧНІ	ЛЕКСИКО - СТИЛІСТ ИЧНІ	СИНТАКТ ИКО- СТИЛІСТИ ЧНІ
БЛОК 1. ЗАГОЛОВОК ПУБЛІКАЦІЇ	96%	34%	20%	—	36%
БЛОК 2. ПІДЗАГОЛОВО К ПУБЛІКАЦІЇ	62%	21%	47%	—	40%
БЛОК 3. ВСТУП	59%	22%	45%	14%	49%
БЛОК 4. ОСНОВНА ЧАСТИНА ПУБЛІКАЦІЇ	66%	88%	95%	36%	93%
БЛОК 5. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА ПУБЛІКАЦІЇ	—	23%	29%	—	51%

З метою встановлення особливостей вживання лінгвостилістичних засобів виразності у вищезазначених блоках досліджуваних медіатекстів нами було проаналізовано 73 публікації медіажанру “*beauty*-новин” з сучасних глянцевих журналів “*Glamour*”, “*Cosmopolitan*”, “*Vogue*” та “*Elle*” за 2014 – 2017 роки.

За допомогою методу кількісного аналізу, ми проаналізували варіативність вживання засобів виразності у виокремлених функціонально-семантичних блоках текстів медіажанру “*beauty*-новин” (див. табл. 1).

Розглянувши особливості вживання різних засобів увиразнення в функціонально-семантичних блоках, встановлено, що в заголовках публікацій (Блок 1) аналізованих медіатекстів широко використовуються графічні засоби виразності (96 %), які використовуються для привернення уваги читачької аудиторії. Серед графічних засобів підсилення найчастіше використовуються написання одного з компонентів заголовку великими літерами в поєднанні з курсивом: “*White* **HOISE**” [16: 63], “*March* **ISSUES**” [14: 169], “*Fragility* Vs **UNILITY**” [13: 259] та написання частини заголовку іншим кольором: “**More** is

MORE” [10: 128], “9 EASY updates” [8: 106], “Pick you team” [9: 125], “The essential summer edit” [7: 142]. Влучне графічне втілення сприяє наростанню напруги та є своєрідним імпульсом до подальшого прочитання повідомлення.

Ознайомившись з мовностилістичними засобами використаними у підзаголовках публікацій (Блок 2), визначено, що перевага також надається графічним засобам виразності (62 %), що сприяють візуальному увиразненню публікацій. Яскравий ефект досягається за допомогою фонового виділення “Youth club spirit is thriving in London, and the catwalks are catching up” [3: 77] та використання великих літер: “SPRING’S SILHOUETTE IS SUPER-SIZED – AND EMINENTLY WEARABLE.” [17: 145]. Засоби графічного увиразнення покликані підсилити вплив на сприйняття повідомлення та невимушено наштовхують на подальшу перцепцію матеріалу.

Здійснений лінгвостатистичний аналіз засобів виразності у вступі (Блок 3) публікацій досліджуваного медіажанру свідчить, що найчастотнішим є використання графічних засобів увиразнення (59 %), які додають естетичної оформленості медіатекстам. Для чіткого виділення вступної частини та привернення читачкої уваги часто використовується велика буквиця: “**H**ands up if sometimes you wish could go without a bag, just for one day.” [11: 168]. Більш того, характерним є вживання маленької буквиці: “**h**ubert de Givenchy called it right when he once said that, to him, haute couture means perfection.” [14: 59], що підкреслює візуальну емоційність та наголошує на початковій частині повідомлення.

Кількісний аналіз варіативності вживання засобів увиразнення в основній частині публікацій (Блок 4) досліджуваного медіажанру свідчить про те, що найбільш вживаними є образно-тропеїчні засоби (95 %), які урізноманітнюють повідомлення та збагачують медіатексти експресивністю та емоційним насиченням. Найбільш вживаними є оказіональні: “From JW Anderson’s lame-fuelled ‘80s riot to Prada’s pink **trouser-suited ladies**, the Gucci’s **thrift-shop chic** and Miu Miu’s giant daisy earrings and frilled blouses, colour, detail and complicated looks are competing for attention.” [6: 77] та фразові епітети: “Tone it down with **a just-the-right-side-of-ugly shoe**.” [2: 80]. Основна частина публікацій досліджуваного медіажанру відзначається частим вживанням метафор, за допомогою яких влучно описуються фешн-тренди та акцентується увага на важливих деталях гардеробу жінки: “I’m sure we all have **a handful of beautiful pieces sitting in your wardrobe, just waiting for their time to shine**.” [10: 128]. Використання гіпербол стає в нагоді при заохоченні читачкої аудиторії до сміливих вчинків: “Be braver, **larger than life** and celebrate creativity.” [5: 47].

Проаналізувавши кількісну варіативність вживання засобів виразності в заключній частині публікацій (Блок 5) досліджуваного медіажанру, варто зазначити, що найбільш часто використовуються синтактико-стилістичні засоби увиразнення (51 %), які підсилюють смислову виразність повідомлення та додають лаконічності. Вживання еліпсів сприяє легкій перцепції повідомлення, скорочує дистанцію між автором та читачами та додає відвертості: “So, would I wear one again? **Absolutely**.” [12: 26]. Використання

риторичних питань в заключній частині текстів медіажанру “*beauty-новин*” нашо́вхує читацьку аудиторію на подальші роздуми та влучно підсумовує вищенаведену інформацію: “*Because really, don’t you want to wear all of them?*” [4: 83]. Більш того, заключній частині аналізованих публікацій притаманне вживання відокремлень, в яких звучить заклик до дій: “*Join the revolution – let’s make eveningwear modern.*” [10: 128].

Таким чином, публікації медіажанру “*beauty-новин*” відзначаються варіативністю їхнього лінгвостилістичного втілення. Отримані результати свідчать про наявність помітних відмінностей в особливостях вживання стилістичних засобів виразності у функціонально-семантичних блоках медіатекстів аналізованих глянцеви́х журналі́в. Аналіз лінгвостилістичного втілення засвідчує варіативність добору засобів виразності для урізноманітнення та емоційного збагачення публікацій, наданням їм своєрідної образності та привернення уваги читацької аудиторії.

Список використаної літератури

1. Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

Список ілюстративного матеріалу

2. Cosmopolitan – №12 – 2015 – 254 p.
3. Elle – №11 – 2014 – 346 p.
4. Elle – №4 – 2015 – 350 p.
5. Elle – №2 – 2016 – 164 p.
6. Glamour – №1 – 2016 – 216 p.
7. Glamour – №5 – 2016 – 268 p.
8. Glamour – №8 – 2016 – 212 p.
9. Glamour – №11 – 2016 – 268 p.
10. Glamour – №12 – 2016 – 260 p.
11. Glamour – №4 – 2017 – 216 p.
12. Glamour – №7 – 2017 – 188 p.
13. Vogue – №3 – 2015 – 445 p.
14. Vogue – №4 – 2015 – 460 p.
15. Vogue – №5 – 2016 – 352 p.
16. Vogue – №8 – 2016 – 236 p.
17. Vogue – №3 – 2017 – 392 p.

В. О. Ліщенко

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник

к.ф.н., доц. Жуковська В. В.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З ГАСТРОНОМІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Сучасна англійська мова характеризується наявністю великої кількості фразеологічних одиниць. Особливе місце в англійській фразеології займають

ФО з гастрономічним компонентом. Ці фразеологізми завжди були і є важливими для людського існування, оскільки вони відображають історію англійського народу, особливості його побуту, культури, звичаїв та традицій.

Британська кухня відома простими, але в той же час калорійними стравами. Тому англійці, як і будь який інший народ, полюбують завжди смачно поїсти. З огляду на особливе ставлення британців до харчування та прийомів їжі цілком зрозуміла велика кількість фразеологічних одиниць у англійській мові, до складу яких входить гастрономічний компонент.

Отож, метою запропонованої статті є здійснити структурну та тематичну класифікації фразеологічних одиниць з гастрономічним компонентом на основі наявних у сучасній лінгвістиці класифікацій ФО, а також визначити найпоширеніші продукти харчування для англійців, які входять до складу фразеологічних одиниць з гастрономічним компонентом.

У сучасній англійській мові налічується велика кількість фразеологічних одиниць з гастрономічним компонентом. Матеріалом нашого дослідження є вибірка 300 фразеологічних одиниць з гастрономічним компонентом, відібраних із сучасних англомовних лексикографічних джерел [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 11; 12; 13; 14].

В основу нашого дослідження покладено структурну класифікацію О. В. Куніна [2: 90-250]. Згідно цієї класифікації фразеологічні одиниці з гастрономічним компонентом поділяємо на чотири класи, а саме номінативні, номінативно-комунікативні, фразеологічні одиниці, виражені вигуками та вигукowymi сполученнями та комунікативні фразеологічні одиниці.

До першого класу відносимо фразеологічні одиниці, які мають одне значуще слово: *to eat dirt* «проковтнути образу, принижуватися», *eat dust* «зазнати покарання», *chew the food* «обмірковувати, роздумувати»; звороти з предикативною структурою: *to bite off more than one can chew* «переоцінювати свої сили», *to make one's bread by* «заробляти собі на життя», *have a hand in the pie* «бути замішаним у чомусь»; та частково предикативні вислови: *you cannot eat your cake and have it* «один пиріг два рази не з'їси», *you cannot make an omelette without breaking eggs* «ліс рубають, тріски летять».

Другий клас представлений дієслівними словосполученнями, які при вживанні дієслова у пасивній формі можуть трансформуватися у речення: *spill the beans* – *the beans are spilled* «бовкнути зайве; видати секрет; проговоритися».

До третього класу відносимо ФО, які у своєму складі мають вигуківі сполучення. Такі фразеологізми мають предикативну структуру та характеризуються переосмисленим значенням компонентів. Вони несуть експресивну функцію. Наприклад: *Bread and circuses!* «Хліба і видовищ!», *Holy mackerel!* «Нічого собі! Оце так!», *Banana oil!* «Дурниця, нісенітниця!», *By gum!* «Їй-бо! Оце так! Ось тобі і маєш!», *That takes the biscuit!* «Ну, це вже зовсім». Варто зазначити, що основою для усіх вигуківих сполучень є загальноновживані фрази, значення яких було переосмислене у процесі спілкування. Такі сполучення набули емоційно-експресивних характеристик.

До четвертого класу належать фразеологічні одиниці, які за своєю граматичною структурою є реченнями. Особливо це стосується власне англійських приказок і прислів'їв, а також запозичень з інших мов, зокрема латини. Цей клас поділяємо на два підкласи, а саме фразеологізми, виражені приказками, та фразеологізми, виражені прислів'ями. Зауважимо, що у англійській мові немає чіткого і загально прийнятого поділу на прислів'я та приказки.

Наприклад, «Словник лінгвістичних термінів» дає таке визначення поняттю прислів'я (proverb) [3: 296]: «образний закінчений вислів, що має повчальний сенс, зазвичай характеризується особливим ритмо-інтонаційним і фонетичним оформленням (паралелізм побудови, віршований розмір, звукові повтори, рима і т. п.)». Наприклад: *an apple a day keeps the doctor away!* «в день по яблуку з'їдати – століття хвороб не бачити», *don't put all your eggs in one basket!* «не став всього на одну карту», *it's no use crying over spilt milk* «сльозами горю не допоможеш», *do not bite off more than you can chew* «вище голови не стрибнеш».

Натомість, «Оксфордський словник» трактує приказку (saying) як «загальновідому фразу чи твердження, що виражає певне життєве спостереження, яке вважається мудрим та правдивим» [6: 1361]. Наприклад: *a bad egg* «шахрай, негідник», *apple of my eye* «щось дуже дороге або важливе для мовця», *bigger fish to fry* «важливіші справи», *bread and butter* «засоби до існування».

Таким чином, можна зробити висновок, що досліджувані фразеологічні одиниці вирізняються варіативністю своєї структури. Проведений кількісний аналіз виокремлених структурних класів ФО із гастрономічним компонентом засвідчив, що найбільш кількісно представленим є перший клас (53 % від загальної кількості досліджених ФО), далі слідує третій (7%) та четвертий (35%) класи, а найменш представлений є другий клас (5%) .

Під час нашого дослідження було проаналізовано найчастотніші продукти харчування, які зустрічаються у фразеологічних одиницях з гастрономічним компонентом. На першому місці за частотністю вживання знаходиться ФО з гастрономічним компонентом, виражені лексемою «хліб» та лексемами на позначення виробів з нього. Наприклад, *eat the bread of idleness* «вести святкуюче життя», *eat the bread of affliction* «сърбнути горя», *to know on which side one's bread is buttered* «враховувати свої інтереси, бути собі на умі». ФО з цим компонентом складають 5% від загальної вибірки.

На другому місці за кількістю утворених ФО є лексема «яблуко». Наприклад, *apple pie order* «бездоганний порядок», *the rotten apple injures its neighbours* «одне гниле яблуко псує всі інші», *apple of discord* «яблуко розбрату». Такі ФО складають 4% від всіх ФО досліджуваної вибірки.

На третьому місці знаходяться ФО з гастрономічним компонентом, вираженим лексемою «горіх». Вживання такої гастрономічної одиниці можна зустріти в таких фразеологічних виразах: *for peanuts* «майже даром; за копійки», *in a nutshell* «коротко, в двух словах», *from soup to nuts* «від початку до кінця». ФО з такою лексемою складають понад 3,6 %.

Наступними лексемами є ФО з гастрономічним компонентом «торт». Наприклад, *have your cake and eat it too* «і вовки ситі, і вівці цілі», *cakes and ale* «веселощі; безтурботне життя», *go like hot cakes* «розкуповувати нарозхват (про товар); з руками відірвуть». ФО з цією лексемою складають приблизно 3,3 % від досліджуваної вибірки.

Лексична одиниця з гастрономічним компонентом «боби» займає 2,6% з усієї вибірки. Найпоширенішими є такі ФО: *every bean has its black* «у кожного свої недоліки», *full of beans* «жвавий; енергійний», *give smb. beans* «причиняти комусь біль».

Далі слідують такі лексеми на позначення продуктів харчування, які часто зустрічаються в фразеологізмах: риба (2,3%), масло (2,3 %), яйця (2,3%). Вони згадуються в таких фразеологізмах: *drink like a fish* «сильно пиячити», *bug in the butter* «ложка дьогтю в бочці меду», *butter-and-egg man* «людина яку вважають багатієм і марнотратом».

По 2% налічують фразеологічні одиниці, які мають такі компоненти як «горох» та «картопля». Вони представлені в таких фразеологізмах: *meat and potatoes* «життєво важливий; насущний», *small potatoes* «дрібниці», *pea-soup fog* (= *drizzle*) «жовтий лондонський туман».

Далі слідують менш чисельні фразеологічні одиниці з такими гастрономічними лексемами, як «сир» (1,6%), «вода» (1,6%), «чай» (1,6 %), «суп» (1,4%), «пиво» (1,4%), «каша» (1,4%), «м'ясо» (1 %), «молоко» (1%), «лимон» (1%), «банан» (1%), «соус» (1%), «пудинг» (1%), та одиниці, які налічують менше одного відсотка (огірок, морква, цибуля та ін.).

Решту вибірку складають ті гастрономічні одиниці, які в сукупності разом налічують 53%. Це фразеологізми, які налічують не лише продукти харчування, але й процеси, які пов'язані з їжею загалом. Наприклад, *toast of the town* «місцева знаменитість», *fine words butter no parsnips* «солов'ї байками не кормлять», *the cream of* «вершки, краща частина чогось».

Відсоткове співвідношення досліджуваних фразеологічних одиниць із гастрономічним компонентом надано на Рис.1:

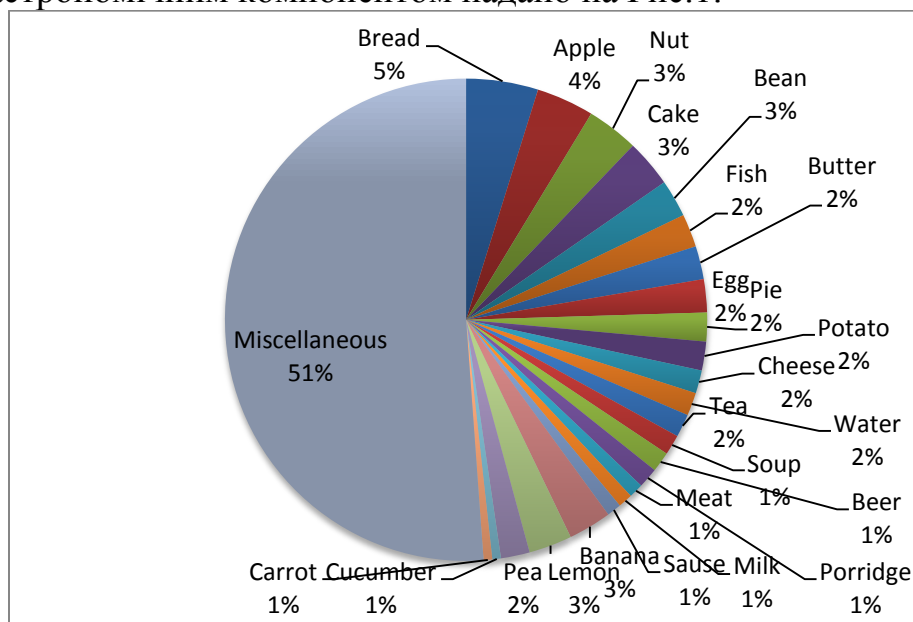


Рис.1. Відсоткове співвідношення досліджених ФО з гастрономічним компонентом

Таким чином, на основі нашого дослідження можна дійти до висновку, що найчастотнішими лексемами на позначення продуктів харчування, які зустрічаються у фразеологічних одиницях з гастрономічним компонентом є лексеми «хліб», «яблуко», «горіх» та «риба». Ці продукти є типовими та основними для британської кухні.

Список використаної літератури

1. Англо-український фразеологічний словник [уклад. К. Т. Баранцев.]. – К.: Знання, 2005. – 1056 с.
2. Богуцкий К. И. Русско-английский тематический словарь: более 10 000 слов / К. И. Богуцкий. – К.: Криниця, 2000. – 454 с.
3. Квеселевич Д. И. Русско-английский фразеологический словарь / Д. И. Квеселевич. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2001. – 705 с.
4. Квеселевич Д. И. Современный русско-английский фразеологический словарь / Д. И. Квеселевич. – М.: Астрель АСТ, 2002. – 705 с.
5. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – М.: Русский язык, 1984. – 942 с.
6. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка / А. В. Кунин. – М.: Международные отношения, 1972. – 288 с.
7. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. — Изд. 2-е. — М.: Просвещение, 1976. — 544 с.
8. Cambridge international dictionary of idioms [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dictionary.cambridge.org>.
9. Dictionary of Idioms and Their Origins. / Linda Flavell, Roger Flavell. – Publisher: Kyle Cathie Ltd, London, England, 1997 – 224 p.
10. McArthur T. Longman Dictionary of English Idioms. / T. McArthur – Harlow: 1979. – 388 p.
11. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 1796 p.
12. Oxford Dictionary of Idioms / Judith Siefring. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 340 p.
13. Palmatier Robert Allen. Food: A Dictionary of Literal and Nonliteral Terms. / Robert Allen Palmatier. – Publisher: Greenwood Press, 2000. – 461 p.
14. Visual thematic dictionary. English version. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.visualdictionaryonline.com/food-kitchen.php>.

Я.В. Лусік

*Луганський державний університет
внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка*

*Науковий керівник:
ст. викладач Дубова Г.В.*

ДО ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ

В сучасних умовах євроінтеграційних процесів, які відбуваються в Україні, та всесвітньої глобалізації правова комунікація має дуже велике значення та відіграє важливу роль з точки зору науково-теоретичних та практичних аспектів[4: 220]. Тож, питання перекладу офіційно-ділової лексики наразі надзвичайно актуальне.

Переклад юридичних текстів вміщує в собі спектр особливостей, що вирізняють його серед інших видів перекладу. Однак, саме ці особливості спричиняють низку проблем під час перекладу, які призводять до неправильного трактування тих чи інших іноземних нормативно-правових актів.

Переклад юридичного тексту будь-якого типу, починаючи від законів і договорів до судових свідчень, є практичною діяльністю, яка стоїть на перехресті теорії права, теорії мови та перекладу [5:14], отже, для перекладу офіційно-ділової лексики перекладач повинен мати не лише високий рівень знань іноземної мови, а й володіти істотними знаннями в юриспруденції, адже метою даного перекладу виступає точне відтворення змісту документів відповідно до чинного законодавства.

При перекладі юридичних текстів перекладачі, як правило, мають справу з «legalese» – стилем, який є основою багатьох нормативно-правових договорів. Англійському legalese притаманні такі риси:

1. Використання слів та виразів, які «не несуть жодного смислового навантаження в звичайному, повсякденному розумінні». Тим не менш, в legalese вони мають конкретне значення, наприклад: *nemo dat (nemo dat quod not habet)* – принцип, згідно з яким ніхто не може передати або продати те, права власності на що він не має в своєму розпорядженні;
2. Використання слів та виразів, які, крім звичайного, повсякденного значення, мають ще й особливе юридичне значення, зокрема: *represented by* – в особі, *acting on the basis* – діяти на підставі.
3. Використання формальної лексики, яка вважається архаїзмами і дуже рідко вживається в повсякденному спілкуванні: *witnesseth* – в свідчення того, що/преамбула, *hereinafter* – надалі за текстом;
4. Побудова дуже довгих речень, «що містять велику кількість оборотів, що доповнюють або характеризують первісне твердження».
5. Частотність вживання модального дієслова *shall*: «All disputes shall be resolved – всі спори повинні вирішуватися...»,
6. Наявність великої кількості пасивних конструкцій: «The Licensee is not entitled to grant third parties the right to use the Objects of Intellectual Property Rights» – «Ліцензіат не має права надавати право на використання об'єктів права інтелектуальної власності» [1: 324].

Виходячи з вищевказаного, необхідно зазначити, що кожен перекладач, який хоче спробувати себе у сфері перекладу юридичних текстів, повинен оволодіти навичками користування стилем «legalese», який наповнений багатьма юридичними конструкціями та формулюваннями, що дає змогу точніше викладати зміст перекладеного документу.

Необхідно зазначити, що важливою особливістю даного виду перекладу є існування різних правових систем, що ускладнює встановлення еквівалентів в різних мовах. Еквівалентами вважають такі відповідності між словами двох мов, які є постійними, рівнозначними і, як правило, незалежними від контексту. *Arson* – це завжди підпал, *burglary* – крадіжка зі зломом,

incarceration – завжди замкнення під варту. До цієї категорії належать багато інших слів та словосполучень термінологічного характеру, наприклад: injunction – судова заборона, affidavit – письмове показання під присягою, prison – тюрма, court of appeal – апеляційний суд, copyright – авторське право тощо[2:40].

Головною лінгвістичною проблемою юридичного перекладу є відсутність еквівалентної термінології, що вимагає постійного порівняння правових систем. Зрозуміло, що можна стикнутися з нормами чи правилами, які відрізняються за значенням чи умовами застосування. Але зовсім іншим є те, коли відсутня навіть ціла система норм чи правил[4:224]. В такому випадку перекладачі повинні вдаватися до встановлення відповідників, які існують в їхньому законодавстві, враховуючі ряд умов, серед яких важливе місце посідає значення юридичного терміну в обох правових системах.

При перекладі юридичних текстів часто з'являється проблема невідповідності еквівалентів з точки зору значення та контексту. В цьому разі перекладачі застосовують так звані *перекладацькі лексичні трансформації* – це різного роду зміни лексичних елементів мови оригіналу під час перекладу з метою адекватного передавання їх семантичних, стилістичних і прагматичних характеристик із урахуванням норм мови перекладу та мовленнєвих традицій культури мови перекладу[3]. Однак, слід зазначити, що даний прийом треба застосовувати лише пересвідчившись, що в мові перекладу дійсно відсутні еквівалентні або варіантні відповідники і неможливо використати інші прийоми перекладу. Також, у разі відсутності еквіваленту використовують *прийом опису* – переклад, наприклад, слова за допомогою поширеного пояснення його значення: demisable – який може бути відданий в оренду або переданий у спадщину; accreditée – особа, в присутності якої здійснюється акредитування; та *прийом калькування*, що передбачає дослівний або буквальний переклад: manpower – людські ресурси; [2:42].

Отже, підсумовуючи вищенаведене, дійдемо висновку, що переклад офіційно-ділових текстів виступає одним із найскладніших видів перекладу, що потребує детального всестороннього вивчення та дослідження. Особливості перекладу юридичних текстів вимагають від перекладача не лише лінгвістичних знань, а й володіння певними знаннями в галузі права, що спонукає перекладача до ретельного вивчення і порівняння термінів, які використовуються в різних правових системах та в системі права в цілому. При перекладі юридичних текстів необхідно звертати увагу на понятійний апарат, відшуковуючи відповідники в законодавстві нашої держави, та лінгвістичні прийоми, які дають змогу чітко та лаконічно передати зміст наданих юридичних текстів. Важливим аспектом є те, що переклад даного виду потребує як теоретичних, так і практичних навичок перекладача, що дає змогу виконувати якомога точніший переклад юридичного тексту.

Список використаної літератури

1. Власенко С.В. Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский-русский / С.В. Власенко. – М. : Вольтерс Клувер, 2006. – 320 с

2. Дорда, С. В. Складності перекладу юридичної термінології [Текст] / С. В. Дорда // Науковий вісник Волинського національного ун-ту ім. Л. Українки. Серія Філологічні науки. Мовознавство. - № 6 (Ч. 2). - Луцьк, 2011. - С. 39-43.
3. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В.І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 576 с.
4. Переклад юридичного тексту в контексті міжкультурної правової комунікації / В. Шабуніна // Studia linguistica. - 2012. - Вип. 6(2). - С. 220-226 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Next/Downloads/Stling_2012_6\(2\)_37.pdf](file:///C:/Users/Next/Downloads/Stling_2012_6(2)_37.pdf) Дата звернення: 31.10.2018.
5. Joseph J. E. Indeterminacy, Translation and the Law / J. E. Joseph ; ed. Marshall Morris. – Amsterdam : John Benjamins, 1995. – P. 13–36.

І. Б. Мартинюк

*Національний університет
«Львівська політехніка»*

*Науковий керівник:
к.ф.н., доц. Романишин Н. І.*

ОСМИСЛЕННЯ ПОНЯТТЯ ДИСКУРСУ В ІСТОРИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

Поняття «дискурс» є предметом досліджень багатьох дисциплін, а саме: філософії, семіотики, соціальної психології, теорії штучного інтелекту, літературознавства, теорії комунікації, зокрема й різних напрямів лінгвістики: психолінгвістики, когнітивної та прагматичної лінгвістики, етнолінгвістики, лінгвокультурології [2: 137], що сприяє неоднозначності його тлумачення та шляхів дослідження.

Становлення та розвиток ідей теорії дискурсу проходило у кілька етапів у відповідності до динаміки загальних наукових парадигм гуманітарних дисциплін і зокрема мовознавства та, у свою чергу, паралельно засвідчувало зміну фокусу дослідження зі статичного об'єкту лінгвістики «тексту» до динамічного – «дискурсу».

Наприкінці 50-х років ХХ століття, із появою праць про складне синтаксичне ціле розпочались дослідження внутрішньої організації тексту, який розглядають як процес і результат мовленнєвої діяльності людини. Існують два підходи до вивчення тексту: широкий, під яким ми розуміємо текст як цілісну знакову організацію мовлення, та вузький, значення якого полягає у самій структурі, виокремленні одиниць тексту, типів міжфразного зв'язку, тощо. Текст є дискурсом за певних умов.

У 70-х роках ХХ ст. широкого розповсюдження набула лінгвістика тексту, у якій акцентувалася увага на текстові як основному предметі дослідження, та закладалось підґрунтя до детального визначення сутності двох взаємозалежних понять – тексту й дискурсу. Саме в цей час було сформульовано їхню відмінність: дискурс розуміли як процес застосування системи мови, а текст – як результат цього процесу.

Під впливом ідей Е. Беневіста та Т. ван Дейка (кінець 70-х – початок 80-х рр.) сформувалася цілісна і ґрунтовна є лінгвістична концепція дискурсу. Так, Е. Беневіст розумів “дискурс” як мовлення, невіддільне від мовця. Н. Артюнова визначила дискурс як мовлення, занурене в життя [1: 136]. Т. ван Дейк розумів текст як абстрактну конструкцію, а дискурс як різні види її застосування з акцентом на екстралінгвістичні чинники [7: 6]. Т. Ван Дейк вважав, що розуміння дискурсу можливе у широкому значенні як комплексна комунікативну дія та у вузькому значенні як текст чи як розмова разом із екстралінгвістичними – прагматичними, історико- та соціокультурними, психологічними та іншими – параметрами комунікації.

Не зважаючи на десятиліття розвитку дискурсних досліджень та широкий спектр проблематики, пов’язаних зі структурними, формальними, смисловими та ментальними параметрами дискурсу і тексту, загальноприйнятого визначення поняття дискурс не існує. У сучасній лінгвістиці «дискурс» трактують як когнітивний процес, що пов’язаний із творенням мовленнєвої поведінки, із послідовними взаємопов’язаними висловлюваннями. Дискурс розуміють як текст, взятий в аспекті подій, як соціально направлену дію, що охоплює взаємодію адресанта й адресата в певній ситуації й має на меті здійснити когнітивний, емоційний та прагматичний вплив на адресата [5: 16].

Дискурс є гетерогенним феноменом та підлягає типологічним класифікаціям. Серед типологічного розмаїття дискурсів окремо виділяють художній дискурс. Художній дискурс інтерпретують як мову всієї художньої літератури, яка в процесі мовленнєвої реалізації постає у вигляді текстів художніх творів [8: с. 133]. Художній дискурс – це послідовний передбачувано-непередбачуваний процес взаємодії тексту і реального читача, що враховує або порушує вказівки автора, привносячи в текст додаткові смисли. На відміну від звичайного типу дискурсу художній дискурс відображає процеси, орієнтовані на послаблення співвідносності з предметами та явищами реальної дійсності, продукуючи залежність конотацій лексичних одиниць від змісту цілого тексту, та характеризується особливою мовною грою, вживанням слів не відповідно до їх уставленого значення.

Дослідник в галузі комунікативної лінгвістики, Ф. Бацевич акцентує увагу на тому, що дискурс є типом комунікативної діяльності людини, мовленнєвим потоком, для якого характерні різні форми вияву: усна, писемна й паралінгвальна. Дискурс пов’язаний із пізнанням й осмисленням світу автора та читача, іншими словами це живий процес спілкування, взаємодії й взаємовпливу учасників цього процесу один на одного [3: 154].

Текст виступає як цілеспрямована соціальна дія або компонент, що бере участь у взаємодії людей і процесах пізнання, тобто когнітивних процесах, в свою чергу дискурс – це подія, у центрі якої комунікативний акт як цілісна структура із учасниками та спостерігачами і відповідними наслідками. Текст, що утворився в процесі дискурсії, є авторським задумом. Дискурсія розпочинається тоді, коли з’являються додаткові змісти, що відрізняються від

буквального розуміння тексту. Наближення до розуміння цих додаткових змістів формує майбутній дискурс. Тобто, в цьому значенні дискурс постає розумовим утворенням, що виникає у свідомості читача в процесі сприйняття тексту, яке відштовхується від буквального розуміння, й існує стільки, скільки триває процес його сприйняття й розуміння [4: 158].

Доволі часто в науковій літературі поняття дискурс і мовлення, дискурс і текст ототожнюються. Однак останнім часом ці поняття розмежовують. Щодо значення і співвідношення понять “текст” і “дискурс”, існує думка, що дискурс – це ніби “віддзеркалення” тексту в свідомості певного індивіда у певній ситуації в певний момент часу. На відміну від тексту, дискурс характеризується процесуальністю й не може існувати поза реальним фізичним часом, в якому він відбувається. Площина соціального й індивідуального є головною відмінністю між поняттями “дискурс” і “мовлення”. У дискурсі ми простежуємо перевагу соціального, в цьому випадку характерними є типові ситуації спілкування з нормативно закріпленою послідовністю мовних актів. Мовлення носить індивідуальний характер, що проявляється в його індивідуальних процесуальних особливостях: темпі, тривалості, мірі гучності, артикуляційній чіткості, тощо [9: 85].

У 1980–1990-х роках простежується швидкий ріст кількості досліджень, присвячених аналізу дискурсу. В результаті термін отримує різноманітні тлумачення та визначення. Аналіз дискурсу оформлюється у міждисциплінарну галузь знань, де дискурс досліджують з різноманітних позицій відповідно до усвідомлення динамічної моделі мови, врахування лінгвокультурних аспектів комунікації, її психологічних аспектах. Дискурс, таким чином, постає проміжним явищем між мовленням, спілкуванням, мовною поведінкою, з одного боку, та фіксованим текстом – з іншого боку [6: 231]. Текст виходить за межі звичайного функціонування об’єктів, дискурс відбиває ситуацію мовної діяльності, враховує форми спілкування, поведінки, міміки, жестів мовця.

Вивчення дискурсу та тексту на сучасному етапі виконується в межах когнітивної парадигми лінгвістики, а також засвідчує продуктивність міждисциплінарних досліджень, процес інтеграції комунікативно-функціонального та комунікативно-когнітивного підходів, що визначають роль дискурсу у пізнавальних процесах, фіксації та збереження структур людських знань та досвіду, сприйняття й осмислення оточуючого людину середовища [10: 431].

Таким чином, аналіз етапів та специфіки дослідження дискурсу у сучасній лінгвістиці дозволяє зробити наступні висновки: питання про визначення поняття дискурсу залишається відкритим; більшість сучасних досліджень дискурсу носять міждисциплінарний характер; 3) найбільш повно інтегративні тенденції сучасних дискурсних досліджень проявляються у когнітивно-функціональній та когнітивній парадигмах.

1. Арутюнова 1990а: Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс [Текст] /Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 367-374.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С.136-137
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К.: ВЦ "Академія", 2009. – 376 с.
4. Ван Дейк Т. А. и В. Кинч. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк и В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – 1988. – № 23. Когнитивные аспекты языка. – С. 153–211.
5. Воронцова Н.Г. Комунікативно-когнітивні особливості вербальної інтеракції зі стороннім реципієнтом (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис. ... канд. філол. наук / Львівський національний ун-т ім. І. Франка. – Л; 2005. – 21 с.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс.– М.: Гнозис, 2004.– 390 с.
7. Кондратенко Н. В. Український модерністський і постмодерністський дискурс: комунікативно-прагматичний та текстово-синтаксичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.02.01 “Українська мова” / Н.В. Кондратенко – Київ – 2012. – 40 с.
8. Миронова, Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики / Н.Н. Миронова. – М : Тезаурус, 1997. – 158 с.
9. Серажим 2003: Серажим, К.С. Термін “дискурс” у сучасній лінгвістиці [Текст] / К. С. Серажим // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. – Харків : Константа, 2003. – С. 7-12.
10. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К., 2008. – 711 с.

Р. А. Марусевич

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Коляда О. В.

КОНТАМІНАЦІЯ РЕАЛІСТИЧНИХ ТА АБСУРДИСТСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ У ТВОРЧОСТІ ЕДВАРДА ОЛБІ (НА МАТЕРІАЛІ П'ЄСИ «ІСТОРІЯ В ЗООПАРКУ»)

Едвард Олбі є одним із найбільш суперечливих драматургів другої половини ХХ століття. Його приналежність до театру абсурду є предметом дискусій багатьох науковців. Саме тому виявлення і дослідження реалістичних та абсурдистських тенденцій у творчості американського драматурга є **актуальним** для сучасних літературознавчих студій. **Мета** нашої статті – дослідити поетику драми Едварда Олбі, проаналізувати риси абсурду в їх контамінації з реалістичними елементами у п'єсі «Історія в зоопарку».

Мартін Есслін безперечно відносить американського драматурга до представників театру абсурду, відводячи для нього у своїй відомій монографії окремий розділ. Тим не менш, низка науковців ставить під сумнів приналежність Едварда Олбі до театру абсурду. В. Котлярова у статті «Драматургія Едварда Олбі та французький “театр абсурду”: проблема конвергенції» (рос. «Драматургия Эдварда Олби и французский “театр абсурда”: проблема конвергенции») наводить низку причин, через які Олбі не можна вважати представником «чистого» театру абсурду. У якості доказів автор називає такий факт, як місце народження та проживання Едварда Олбі.

Театр абсурду є результатом кризи свідомості, яка виникла через складні соціально-історичні умови, що є характерним для Європи XX століття. США ж, на відміну від європейських країн, не перебували під впливом даних факторів, і тому представник американської культури сприймає абсурд та його прояви по-іншому. Ще однією причиною автор вважає соціальну спрямованість п'єси Олбі, а також використання ним як художніх методів театру абсурду, так і символізму, натуралізму, імпресіонізму, сюрреалізму, модернізму та постмодернізму [2: 139]. Ми схильні погоджуватися з даною точкою зору. Якщо театр абсурду можна умовно назвати «канonomом» антитеатру другої половини XX століття, то Едвард Олбі, на нашу думку, є нетрадиційним представником цього канону, поєднуючи у своїй творчості риси реалістичного театру та театру абсурду.

Яскравим прикладом даної контамінації реалістичних та абсурдистських тенденцій є перша п'єса Олбі «Історія в зоопарку» (англ. «The Zoo Story»), написана у 1958 р. та вперше поставлена на сцені у 1959 р. у берлінському «Театрі Шиллера». Цікавим є той факт, що прем'єра п'єси відбулася в один вечір з «Останньою плівкою Креппа» С. Беккета, що є очевидним доказом того, що п'єса Олбі була віднесена, або принаймні сприймалася як близька до театру абсурду та творчості С. Беккета. Дійсно, «Історія в зоопарку» містить як риси театру абсурду, так і риси реалістичного театру.

П'єса складається з одного акту, дія якого відбувається в одному місці, тим не менш, поринаючи у розповіді дієвих осіб, читач/глядач має змогу спостерігати декілька інших локацій, дія в яких відбувалася у минулому. Такими локаціями є кімната та під'їзд будинку, у якому проживає Джеррі, магазинчик, де він купує гамбургери, квартира Пітера та, власне, зоопарк, що велику кількість разів згадується у п'єсі. Таким же чином у п'єсі прямо присутні лише двоє дійових осіб – Джеррі та Пітер, тим не менш, велика кількість інших людей згадується персонажами у процесі їх мовлення (серед інших, сім'я Пітера, сусіди та власниця будинку Джеррі, а також тварини). Уся дія п'єси у теперішньому часі відбувається у Центральному парку Нью-Йорка одного літнього недільного дня. Дія п'єси як така, зокрема, є майже відсутньою, і більшу частину часу персонажі розмовляють (причому мовлення Джеррі спрямоване в минуле, Пітер же, навпаки, перебуває у теперішньому часі, насолоджуючись моментом самотності, у який втручається інший персонаж). На нашу думку, даний прийом має на меті демонстрацію ізолюваності людини від інших та усього світу. Людина є постійно оточеною іншими (так, дійові особи постійно тримають у пам'яті свою сім'ю та знайомих), але в той же час вона є ізолюваною від них, замкненою у своєму власному світі, з якого вона не хоче і не може піти. Два персонажі п'єси по-різному демонструють цю ізолюваність.

Більш очевидним прикладом є Джеррі. Йому «близько сорока років, він одягнений непогано, але недбало. Те, що колись було струнким та дещо підтягнутим тілом, почало повніти; і хоча його вже не можна назвати красивим,

очевидно, що колись він таким був»¹. Джеррі проживає у невеличкій кімнатці на горішньому поверсі, яку він знімає у будинку, що їм володіє стара і потворна жінка. Його сусідами по будинку є найрізноманітніші люди, яких об'єднує бідність та нещастя. Дитинство та юність Джеррі також були нещасливими, адже його мати покинула батька та померла у канаві в Алабамі, а батько у нетверезому стані потрапив під автобус. Джеррі говорить про це у своєму монолозі з неприкритою гіркотою та іронією: «Ви дуже милий чоловік, але ви перебуваєте у владі такої невинності, якій дійсно варто позаздрити. Але добра стара матінка і добрий старий татко мертві – розумієте?»². Дана фраза не лише характеризує Джеррі, але й демонструє нам одну з причин його розмови та подальшої дії по відношенню до Пітера – всеохоплююча невинність останнього. Джеррі змалку зрозумів абсурдну природу світу, який позбавляв його близьких та усього, що було йому дорогим. Саме тому він справляє враження волоцюги, який нікому не потрібен і якому, у свою чергу, також не потрібен ніхто. У нього немає ані друзів, ані постійної дівчини, і він зізнається Пітеру, що не може зустрічатися з одною дівчиною більше двох разів. Джеррі усвідомлює тотальну ізолюваність людей одне від одного, тим не менш, це відчуття є в першу чергу результатом соціальних умов. Джеррі, очевидно, є представником нижчого класу, про що свідчить його походження, зовнішній вигляд та місце проживання. Незважаючи на це, він розуміє неможливість взаєморозуміння між усіма людьми, їх застиглість та відірваність не лише одне від одного, але й тотальну абсурдність існування, відокремленість від інших людей, усього світу та Бога, який, крім того, їх покинув. Джеррі, однак, не згоден з таким станом речей, саме тому він намагається вступити в комунікацію із будь-ким, хоча б із собакою, аби не почуватися таким самотнім. Йому однаково, чи ця комунікація спричинена любов'ю або ненавистю, і чи відбувається вона з живою істотою або ж із предметом чи навіть з абстрактним поняттям чи явищем природи. Єдиний мотив цієї комунікації – відчувати себе живим та побороти всеохоплюючу ізолюваність людей одне від одного. З цієї ж причини Джеррі ініціює діалог із Пітером, а також чинить свій акт непокори проти абсурдного світу, настроившись на власний ніж у руках Пітера. В. Котлярова розглядає Джеррі як бунтуючу людину за Камю, що повстає проти жорстокого соціуму [2: 139-140]. Ми схильні погоджуватися з даною думкою, втім, окрім простого акту непокори Джеррі намагається дати Пітерові шанс зрозуміти стан речей у світі, у чому він зазнає поразки.

Пітер також є ізолюваною людиною, втім, в його випадку це є менш очевидним. Самотність Пітера базується на двох факторах: по-перше, він надає перевагу самотній неділі у парку, подалі від сім'ї та, по-друге, він абсолютно не бажає долучатися до розмови із Пітером. Ми не можемо почерпнути велику кількість інформації про родину Пітера із п'єси, тож було б невірно припускати ізолюваність від близьких, спираючись лише на незначні дані. Тим не менш, у

¹ «... in his late thirties, not poorly dressed, but carelessly. What was once a trim and lightly muscled body has begun to go to fat; and while he is no longer handsome, it is evident that he once was» [4: 19].

² «You're a very sweet man, and you're possessed of a truly enviable innocence. But good old mom and good old pop are dead – you know?» [4: 24].

2004 р. відбулася прем'єра свого роду передісторії п'єси під назвою «Вдома у зоопарку» (англ. «At Home at the Zoo»), у якій розповідається про подружнє життя Пітера та його дружини Ен. П'єса становить собою перший акт до «Історії в зоопарку» та демонструє тотальну відсутність взаєморозуміння між Пітером та його дружиною, із чого можна зробити висновок про те, що Пітер, як і Джеррі, відчувається самотнім та відокремленим від інших. Тим не менш, на відміну від останнього, Пітер, здається, цілком задоволений своєю самотністю: «Джеррі: Пітере, я тебе дратую або бентежу? / Пітер (з легкістю): Ну, я мушу зізнатися, що не такий день, на який я сподівався. / Джеррі: Ти маєш на увазі, я не той джентльмен, на якого ти очікував. / Пітер: Я ні на кого не очікував.»³. Він не бажає долучатися до розмови із Джеррі та не розуміє його акту непокори, а саме самогубства.

Пітер виглядає як типовий представник середнього класу, працює у видавництві, у нього є родина та хатні тварини. Його життя здається абсолютно нормальним для представника середнього класу і він не розуміє того, що усвідомлює Джеррі. Якщо спочатку їх розмова була просто спробою Джеррі вступити у комунікацію із живою людиною («Джеррі: Я скажу вам, чому я це роблю. Я не говорю із багатьма людьми, окрім випадків, коли треба сказати «Дайте мені пива» або «Де знаходиться вбиральня?» або «Коли починається фільм?» або «Тримай свої руки при собі, друже». Розумієте, речі на кшталт цього.»⁴), то протягом розмови Джеррі дізнається усе більше про Пітера, що й штовхає його на парадоксальний вчинок. Джеррі постійно зацікавлює Пітера обіцянкою сказати йому, що трапилося у зоопарку того ж дня. Джеррі каже Пітерові, що це одна з тих історій, про яку він читатиме у газеті або дивитиметься по телевізору. Особливої уваги вартий образ зоопарку у п'єсі, адже він є ключем до її розуміння.

М. М. Ряснянська у статті «Мотиви екзистенції в п'єсі Едварда Олбі «Історія з зоопарку» («The Zoo Story»)) висловлює думку про те, що Джеррі постійно згадує про зоопарк у своєму мовленні з метою зацікавлення Пітера та утримання його уваги [3: 187-188]. Втім, на нашу думку, у свідомості Джеррі від початку існують думки про те, яким чином завершиться його розмова із Пітером, і що саме він стане головним героєм історії, про яку люди читають в газетах та дивляться по телевізору. Таким чином виникає образ зоопарку у прямому та метафоричному значеннях, причому у справжньому зоопарку нічого не відбувається. Джеррі розповідає, що він ходив до зоопарку, аби зрозуміти природу життя людей та тварин у світі: «Джеррі: Зараз я розповім вам про те, що трапилося в зоопарку; та, в першу чергу, я повинен розповісти вам, чому я пішов до зоопарку. Я пішов до зоопарку, щоб дізнатися більше про те, яким чином тварини співіснують одне з іншим і з людьми також. Це,

³ «Jerry: Peter, do I annoy you, or confuse you? / Peter (lightly): Well, I must confess that this wasn't the kind of afternoon I'd anticipated. / Jerry: You mean, I'm not the gentleman you were expecting. / Peter: I wasn't expecting anybody.» [4: 33].

⁴ «Jerry: Oh, I'll tell you why I do it; I don't talk to many people – except to say like: “Give me a beer,” or “Where's the john?” or “What time does the picture go on?” or “Keep your hands to yourself, buddy”. You know – things like that» [4: 21].

мабуть, не було чесною перевіркою, адже кожен відокремлений від іншого ґратами, часто тварини одне від одного, і завжди люди від тварин. Але якщо це зоопарк, він так влаштований»⁵. Можна сприймати дане висловлювання у прямому значенні, але, на нашу думку, образ зоопарку являє собою поширену метафору на людське життя, у якому люди живуть, відокремлені одне від одного, не знаючи справжнього спілкування між собою, як звірі у зоопарку. Таким чином, Джеррі розповідає Пітерові історію своєї подорожі життям, протягом якого він намагався зрозуміти природу людського існування. Під час розмови між двома персонажами подорож Джеррі продовжується, він вивчає Пітера, як цікавий вид, з перших хвилин розмови намагається роздратувати його: «Джеррі: І у вас не буде більше дітей, чи не так? / Пітер (дещо відсторонено): Ні. Більше ні. (Потім відповідає, втомлено): Чому ви це сказали? Звідки вам знати про це? / Джеррі: З того, як ви схрещуєте ноги, можливо; щось у голосі. Або ж я просто гадаю. Справа у вашій дружині? / Пітер (люто): Це не ваша справа! (Зупиняється.) Зрозуміли?»⁶. Джеррі намагається зрозуміти, чи можна віднести Пітера до людини, тварини, чи лише овоча, нездатного відстоювати свою честь. Після того, як Джеррі вчиняє свій персональний бунт та спостерігає за реакцією Пітера, він виносить йому свій вердикт: «Джеррі: ... І, Пітере, я скажу тобі дещо зараз; ти насправді не овоч; все гаразд, ти тварина. Ти теж тварина. ...»⁷. Тим не менш, Джеррі не називає Пітера людиною. На нашу думку, Джеррі, що добре усвідомлює самотність та ізолюваність людини у світі, «подорожує» життям, ніби зоопарком, спостерігаючи те, як люди живуть, немов тварини, відокремлені одне від одного щільною стіною непорозуміння, та шукає когось, кого б він міг назвати людиною у цьому царстві тварин, когось, хто б побажав звільнитися зі своєї клітки та відчувати себе живим так, як це бажає він сам. Втім, Джеррі зазнає поразки у своїх пошуках, і тому він вдається до останньої спроби – бунту, який він реалізує у самогубстві, ціллю якого є не лише демонстрація своєї непокори, але й останній шанс знайти людину у Пітері. Тим не менш, спроба є неуспішною, і перед смертю Джеррі дозволяє Пітерові повернутися до своєї клітки, де «папужки готують вечерю – а кицьки – накривають на стіл...»⁸, знищивши докази причетності Пітера до його смерті. Остання репліка Джеррі, у якій він імітує вигук Пітера, сповнена презирства та благання. На нашу думку, це демонструє зневажливе ставлення Джеррі до людей, що продовжують жити, як тварини, та відчай, який він відчув, коли його остання спроба бунту проти абсурдного світу та його остання надія щось змінити зазнала поразки.

⁵ «Jerry: Now I'll let you in on what happened at the Zoo; but first, I should tell you why I went to the Zoo. I went to the Zoo to find out more about the way animals exist with each other, and with people, too. It probably wasn't a fair test, what with everyone separated by bars from everyone else, the animals for the most part from each other, and always the people from the animals. But if it's a Zoo, it's the way it is» [4: 34].

⁶ «Jerry: And you're not going to have any more kids, are you? / Peter (a bit distantly): No. No more. (Then backm and irksome) Why did you say that? How would you know about that? / Jerry: The way you cross your legs, perhaps; something in the voice. Or maybe I'm just guessing. Is it your wife? / Peter (furiously): That's none of your business! (He pauses.) Do you understand?» [4: 21].

⁷ «Jerry: ... And, Peter, I'll tell you something now; you're not really a vegetable; it's all right, you're an animal. You're an animal too». [4: 38].

⁸ «...parakeets are making the dinner – the cats – are setting the table...» [4: 39].

Г. О. Канова у статті «Вдома в зоопарку» Е. Олбі у дзеркалі літературної віоленсології» розглядає інтерпретацію п'єси «Історія в зоопарку» як демонстрацію виявлення насильства як форми самоствердження та спосіб відчувати себе живим, а також порівняння самогубства Джеррі з жертвопринесенням Христа, адже обидва прагнули змінити будову сучасного їм світу [1: 289-294]. Ми схильні погоджуватися з даною думкою, адже у п'єсі зображений останній спосіб, до якого вдається Джеррі з метою повстання проти абсурдної природи світу та місця людини у ньому.

Окрім очевидних мотивів абсурдності світу та життя людини, а також нездатності людей провадити комунікацію одне з одним, у п'єсі знаходимо також інші риси, характерні для театру абсурду. Зокрема, у п'єсі присутні фарсові елементи (наприклад, сцена, у якій Джеррі лоскоче Пітера та сцена боротьби за лавку, що передує бійці), діалог персонажів часто набуває ознак двох паралельних монологів, що дійові особи промовляють, не слухаючи одне одного, персонажі використовують лайку у своєму мовленні, що слугує комічним елементом у п'єсі. Крім того, варто зазначити незначну кількість сценічної дії та мінімалізм експозиції. У авторській ремарці на початку п'єси про місце надана лише незначна інформація: «Сцена: Центральний парк, Нью-Йорк, літній недільний день. Справа та зліва від центру стоять дві лавки, повернені до глядачів. Позаду них: листя, дерева, небо»⁹. Незважаючи на те, що місце дії достеменно відоме (Центральний парк), така невизначеність та мінімалізм місця дії є однією з ознак театру абсурду. Таким чином, у п'єсі ми знаходимо елементи як реалістичного театру (такі як описи персонажів, реально існуючі локації, часткова соціальна спрямованість п'єси), так і риси театру абсурду.

Таким чином, проаналізувавши п'єсу Едварда Олбі «Історія в зоопарку», можна прийти до висновку, що у творчості драматурга поєднуються риси реалістичного театру та театру абсурду, серед яких зведення сценічної дії та опису подій до мінімуму, використання фарсових та комічних елементів, демонстрація неможливості взаєморозуміння між людьми, а також абсолютної самотності людини та ізольованості її від інших в абсурдному світі.

Список використаної літератури

1. Канова Г. О. «Вдома в зоопарку» Едварда Олбі у дзеркалі літературної віоленсології / Ганна Олександрівна Канова. // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – №38. – С. 289–294.
2. Котлярова В. В. Драматургия Эдварда Олби и французский «театр абсурда»: проблема конвергенции / В. В. Котлярова. // Мировая литература в контексте культуры. – 2017. – №6. – С. 134–146.
3. Ряснянська М. М. Мотиви екзистенції в п'єсі Едварда Олбі "Історія з зоопарку" / М. М. Ряснянська. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – №15. – С. 187–188.
4. Ступников И. В. Хрестоматия по современной драматургии. Великобритания. Ирландия. США (на английском языке) / Игорь Васильевич Ступников. – Ленинград: Просвещение, 1970. – 207 с., С. 19–39.

⁹ «Scene: Central Park, New York, on a Sunday afternoon in summer. There are two park benches, one LC and one RC, facing the audience. Behind them: foliage, trees, sky» [4: 19].

Н. П. Матюха

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Жуковська В. В.

ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА ТВОРІВ ГОВАРДА ФІЛІПСА ЛАВКРАФТА

Говард Філіпс Лавкрафт є популярним американським письменником ХХ ст., відомий своїми фантастичними розповідями, вигаданими сюжетами та цікавими персонажами. Літературні образи письменника широко використовуються у рамках сучасної популярної культури. Одними із найважливіших його робіт можна вважати «Поклик Ктулху» (1928), «За пеленою часу» (1936), «У горах божевілья» (1936), «Морок над Інсмутом» (1936). Твори Говарда Ф. Лавкрафта написані у різноманітних жанрах літератури. Письменник нерідко поєднував такі напрями та жанри літератури як фантастика, жахи, готичний роман, химерна фантастика. Одною із прикметних рис його творів є їхня жанрова специфіка, що розглядалась дослідниками лише поверхнево, тому вона не визначена у повній мірі. Питання вивчення жанрової приналежності творчості Говарда Лавкрафта є важливим для сучасної лінгвістики та літературознавства. Велика кількість досліджень була присвячена творчості письменника, її характерним особливостям (Д. М. Павкин, О. В. Тихомирова, В. А. Іваненко, В. В. Яремчук, Т. Г. Свєрбілова, Т. М. Рязанцева та інші). Звідси дослідження жанрової специфіки творів Говарда Ф. Лавкрафта є актуальним. Метою дослідження є визначення жанру та літературного напрямку творів Говарда Ф. Лавкрафта.

Говард Філіпс Лавкрафт займався активною творчою діяльністю в 1917-1936 роках. Він наслідував літературну традицію багатьох відомих авторів: Семюеля Джонсона, Конана Дойля, Герберта Уельса, Артура Мейчела. Найбільший вплив на його творчість мали роботи Едгара По та лорда Дансені. Неодноразово Г. Ф. Лавкрафт стилізував власні тексти, спираючись на роботи своїх попередників. Характерні жанрові, композиційні, а також стилістичні особливості були перейняті та переосмислені Лавкрафтом вже на початку його літературної діяльності. У 1927 році публікується есе «Надприродний жах в літературі» [10: 5], в якому письменник розглянув розвиток жанру жахів, тим самим започаткувавши теоретичні засади піджанру «лавкрафтівські жахи», який дослідники виділяють як окремий вид літератури жахів з характерними особливостями [7: 3]. Незважаючи на це, твори Г. Лавкрафта містять елементи багатьох жанрів (фантастика, жахи, химерна фантастика, готичний роман). Важливо розглянути їх зв'язок та поєднання у творчості письменника.

По-перше, невід'ємний є зв'язок з фантастичною літературою. Елементи фантастики притаманні майже всім творам Г. Ф. Лавкрафта. Розглядаючи фантастику як різновид прози, «у якій авторська вигадка, починаючи від

зображення дивно-незвичних образів, неправдоподібних явищ, простягається до створення особливого – вигаданого, нереального, «чудесного» світу» [3: 1119], дослідники розділяють такий вид прози на наукову фантастику та «чисту» фантастику. Відмінність між науковою й «чистою» фантастикою полягає у тому, що у першому випадку незвичним є час, у другому – простір. «Якщо є незвичний феномен, то його можна пояснити подвійно – природними і надприродними причинами. Нерішучість у виборі пояснення й створює ефект фантастичного» [6: 25]. У творах Г. Ф. Лавкрафта всі незвичні феномени пояснюються надприродними, надземними причинами, а саме такими причинами, які ніколи не могли б відбутися в реальності. Це лише «чиста» фантастика. Такі ознаки чітко відстежуються в оповіданнях «Морок над Інсмутом», «Поклик Ктулху» тощо [5: 2].

По-друге, слід розглянути розвиток готичного романтизму, адже саме цей напрям наслідував Г. Ф. Лавкрафт у своїх попередників, а згодом став центральною фігурою серед представників «неоготичної» літератури. Традиційні риси готичної фантастики зустрічаються ще у творчості Х. Волпола («Замок Отранто», 1764), М. Шеллі («Франкенштейн, або Сучасний Прометей», 1818), В. Бекфорда («Ватек», 1786) та інших. Дослідники готичної літературної традиції (Т. Денісова, О. Білоус, Н. Колядко, М. Ладигін) формулюють такі ознаки готичного роману XVIII–XIX ст.: 1) сюжет твору, який базується на жахливій таємниці (спадок, злодіяння, смерть, народження); 2) розповідь, з постійним та наростаючим ефектом «саспенса», атмосфера постійної небезпеки та страху; 3) місце дії, яке описується дуже детально, створює похмуру та непривітну атмосферу через правильно підбрану лексику; опис місця дії містить елементи символізму, які демонструють всю приреченість подальшого розгортання сюжету (стародавній замок чи маєток, з темними кімнатами, зруйнованими приміщеннями, навколо якого стоїть жахлива погода тощо); 4) у ранніх готичних романах головний персонаж – слабка, чуттєва дівчина, яка проходить нелегке випробування, однак завжди отримує винагороду за свої страждання; 5) наявність антагоніста, який постійно переслідує головного героя. Згодом готичний роман почав сприйматись як окремий жанр, у якому посилювалась важливість елементів психологізації розповіді за допомогою сюжетотворчих елементів: замкового хронотопу, фантастичної, гротескної та таємничої образності. Сюжет ставав все більш нелінійним, а ланцюги подій, причинно-результатні дії, набували ще більш запутаного характеру. Деякі ознаки раннього готичного роману зустрічаються у творах Г. Лавкрафта. Це яскраво демонструє оповідання «Щури в стінах» (1923), в якому присутній стародавній маєток, гнітюча атмосфера та таємниця навколо місця подій.

Поетичні та естетичні концепції готичної літератури, які формувалися переважно в європейській літературній традиції, розвинулись в американській літературі впродовж XVIII–XIX століття. Своєму розвитку американська готика завдячує таким письменникам як: Ч. Браун, Е. По, В. Ірвінг, Н. Готорн. Більше того, автори готичних творів цілком свідомо орієнтувалися на англійські

зразки, тим самим підняли актуальність цього жанру. У цей час з'явилися нові характерні особливості вже американської готики, які пов'язані із національною, географічною та історичною специфікою. Така своєрідність нових особливостей полягає у тому, що джерелами їх прогресу стали явища «фронтиру» та морально-психологічна атмосфера пуританської общини XVII–XVIII ст., а також непереривний зв'язок із національними реаліями. Американському готичному оповіданню були характерні сюрреалістичність, схожа на марення, алегорія, гротескність, а також відображення крайніх психічних станів людини. Всі ці риси у повній мірі присутні у творах Г. Ф. Лавкрафта, більше того, своє натхнення він отримував читаючи роботи своїх попередників.

На початку XX ст. виникає феномен американської «неоготики», що стає невід'ємним складником літературного процесу. Готичний роман перетворюється у зовсім новий вид літератури, поєднуючи у собі сучасний соціально-культурний контекст та психологічний аспект. З'являються нові характерні риси неоготики: боязнь втратити індивідуальність, страх перед загальною ідентифікацією та інші. Оскільки Г. Ф. Лавкрафт був представником американської неоготики, він переосмислив попередню готичну традицію, додавши до неї новий соціально-культурний контекст. Письменник вдало поєднав готичний жах із реальністю («Срібний ключ», 1929; «Таємничий дім у туманному піднебессі», 1931). Його протагоністи без перешкод рухаються то в реальному, то в уявному художньому просторі, а фантастичні елементи подій позбавляють потребу мотивувати несподівані зміни місця й дії. Саме у творчості Г. Ф. Лавкрафта англо-американська готична традиція трансформувалась, а також отримала нове художнє переосмислення. Результатом цього став сформований неоготичний літературний канон [4: 5].

Важливо розглянути третій важливий жанр, в якому працював письменник. Під впливом літератури жахів, фантастики та готичної спадщини, а також комбінації їх рис, Говард Ф. Лавкрафт формує новий піджанр – «лавкрафтівські жахи», так званий «cosmic horror», який дослідники визначають як піджанр літератури жахів з характерними особливостями [6: 144]. У його творах переплітаються реалістичні та фантастичні елементи, утворюючи «багатовимірну» реальність, де протагоністу неможливо відрізнити дійсність від уяви. Письменник використовує сюжети східної, античної, західноєвропейської історії та літератури. Детальний опис непереможного страху, елементи похмурого та непереборного зла контрастують із повсякденністю. Більшість творів 1930-х років характеризуються атмосферою ксенофобії, невизначеності, вселенського індіферентизму та невідкладного фатуму. Все це підкреслюється незвично підібраною лексикою, яка є дуже вражаючою, точною, приголомшливою, а разом з тим була дуже застарілою вже за часів Г. Лавкрафта, за що його часто критикували. До визначальних рис «лавкрафтівських жахів» відносяться: 1) косміцизм: твори переповнені атмосферою перебування у чужому світі, який неможливо досягнути людським розумом, а відтак межа між дійсністю та фантастикою не завжди очевидна; 2)

анти-антропоцентризм, загальна мізантропія: людині відводиться лише тимчасова і зовсім незначна роль у Всесвіті; 3) страх перед невідомим: небезпека й загроза ніколи прямо не описуються, а передаються за допомогою, наприклад, почуттів героя (запах, нечіткі образи перед очима героя тощо); 4) старомодний стиль письма: використання застарілих фраз, конструкцій та слів, наприклад, «a man of science», замість «scientist»; 5) усамітненість: протагоністи часто живуть відлюдкувато, нехтують чиеюсь компанією, проте зазвичай вони освічені люди, які мають скептичне ставлення до світу; 6) безпорадність і безнадія: герої зазвичай рятуються від жахливих подій, але плата за це – божевільня та пізніша смерть; 7) питання без відповідей: протагоністи ніколи не можуть досягнути того, з чим вони мають справу, і часто божевільнують, коли намагаються зрозуміти що відбувається [8: 14].

Розглянемо четвертий напрям, в якому писав, і який розвинув Говард Лавкрафт – *Weird Fiction* (хімерна фантастика). *Weird Fiction* – це різновид фантастичної літератури, в якому еклектично поєднуються елементи фентезі, наукової фантастики та літератури жахів [1: 3]. Термін «weird» був уперше вжитий Джозефом Шеріданом Ле Фану у назві збірки «*The Watcher and Other Weird Stories*» (1894). Проте популяризація терміну є заслугою Г. Лавкрафта, який у своєму критичному есе «Надприродний жах в літературі» (1927) визначив поняття «weird tale» як: «оповідь, що містить у собі більше ніж таємниче вбивство, закривавлені кості й оповиту саваном фігуру, яка брязкотить ланцюгами» [9: 221]. Цей вид літератури стосується не лише самого Лавкрафта, а декількох інших письменників, які були авторами та співавторами низки творів. Термін «*Weird Fiction*» прижився, адже журнал, де публікувались твори авторів, в тому числі Лавкрафта, мав назву – «*Weird Tales*». У рамках цього журналу були структуровані та повністю сформовані «Міфи Ктулху» - міфи про божества, фантастичні істоти із різних вимірів, які неодноразово зустрічаються у «лавкрафтівському жаху». Доповнили і популяризували вигадану Лавкрафтом систему сюжетів, міфів, місць та артефактів такі автори як: А. Дерлет, К. Сміт, Ф. Б. Лонг, Р. Блох. Часто «Міфи Ктулху» використовуються як синонім до *magnum opus* Лавкрафта [7: 4].

Отже, творам Говарда Філіпса Лавкрафта притаманні риси фентезі, наукової фантастики та літератури жахів. Комбінація таких жанрів призвела до утворення нового піджанру – «лавкрафтівські жахи», в межах якого Лавкрафт працював до кінця свого життя. Письменник продовжив готичну традицію, поєднав характерні особливості декількох жанрів літератури, тим самим, разом із співавторами дав подальший розвиток жанру «*Weird Fiction*», а також розробив низку сюжетів і персонажів, які зараз відомі як «Міфи Ктулху».

Список використаної літератури

1. Данилівна Д. Д. Хімерна фантастика: до проблеми перекладу терміну “weird fiction” українською [Електронний ресурс] / Дар'я Денісова Данилівна // Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://tractatus.sumdu.edu.ua/Arhiv/2017-3/17.pdf>.)

2. Денісова Д. Д. Літературна традиція weird fiction в англomовній літературі ХХ–ХХІ століття [Електронний ресурс] / Дар'я Денісова Данилівна // Синопис: текст, контекст, медіа. – 2016. – # 4 (16). – Режим доступу до ресурсу: <http://synopsis.kubg.edu.ua/index.php/synopsis/article/view/219>
3. Муравйов В. С. Фантастика // Літературна енциклопедія термінів і понять / под ред. Овдійчук Л. М. Хронотоп як жанротворчий чинник у сучасній фантастиці та фентезі для дітей № 2 (16), жовтень 2015 207 А. Н.Николюкина. — М. : Интелвак, 2001. — С. 1119—1125.
4. Нагачевська О. О. Трансформація готичної літературної традиції в сучасному романі США [Електронний ресурс] / Олена Олександрівна Нагачевська // Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/5739>.
5. Овдійчук Л. М. Хронотоп як жанротворчий чинник у сучасній фантастичній прозі та фентезі для дітей [Електронний ресурс] / Л. М. Овдійчук. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://litzbirnyk.com.ua/wp-content/uploads/2015/12/44.16.15.pdf>.
- 6.Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу / Цветан Тодоров ; пер. с фр. Б. Нарумова. — М. : Дом интеллект. книги, 1999. — 144 с.
7. Тюленев П. Король сверхъестественного ужаса Г. Ф. Лавкрафт и его вселенная [Електронний ресурс] / Петр Тюленев // Мир фантастики. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: <http://old.mirf.ru/Articles/art370.htm>. 9
- Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу / перевод с французского Бориса Нарумова / Цветан Тодоров. – Москва: Дом интеллект. книги, 1999. – 144 с. – (1)
8. Ghodrati N. The Creation, Evolution and Aftermath of Lovecraftian Horror [Електронний ресурс] / Negin Ghodrati // The University of Oslo. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/37090>.
9. Harms D. The Encyclopedia Cthulhiana: A Guide to Lovecraftian Horror / Daniel Harms. – New York: Chaosium, 1994. – 423 с. – (Chaosium). – (2).
10. Lovecraft H. P. Supernatural Horror in Literature [Електронний ресурс] / Howard Phillips Lovecraft. – 1927. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.hplovecraft.com/writings/texts/essays/shil.aspx>.

О. С. Мацько

*Житомирський державний університет
імені І. Франка*

*Науковий керівник:
д.ф.н.,проф. Буніятова І. Р.*

ШТУЧНА МОВА ЯК ОСОБЛИВІСЬ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ

Людське суспільство і мова – речі нерозривні. Будь-які зміни, будь-який розвиток у суспільстві неминуче відображаються в його мові. Саме мова як ніщо інше може розповісти нам про менталітет того чи іншого народу: в мовних формах і формулах відображаються емпіричні, логічні, філософські знання, емоції. Ці «відбитки» нерозривно пов'язують мову та культуру народів.

У сучасному світі налічується близько семи тисяч мов: від широко розповсюджених, визнаних міжнародними, і до так званих мертвих мов, які вже не мають носіїв, проте все ще використовуються у вузьких професійних колах. Проте людству цього недостатньо: мови продовжують виникати. Не дивлячись на все розмаїття мов світу, природними мовами воно не вичерпується: люди займаються лінгвоконструюванням, тобто придумують свої власні нові мови – конланги (що походить від англійського constructed languages). Люди створюють мови для різних цілей – вживання на міжнародному рівні (як, наприклад, мова есперанто, яка була створена спеціально для полегшення комунікації носіїв різних мов, і розроблена на базі кількох мов), для певних

видів досліджень «природних мов», та, як роблять письменники, для власних творів. Багато з цих мов міцно увійшли в нашу культуру, покинувши сторінки підручників та художніх творів.

Це так звані планові мови. Однак варто зауважити, що не так багато лінгвістів займаються дослідженням штучних, або ж планових мов. Як відмічає Олександр Піперскі, «...лінгвістична наука зазвичай не вважає штучні мови гідним об'єктом дослідження. Більш того, багато вчених-лінгвістів навіть на знання штучних мов дивляться зі скепсисом» [1: 9].

З вищесказаним і пов'язана **мета статті** – розглянути особливості створення штучних мов, їхнє значення, зокрема у творах фентезі.

Зневажливе ставлення до штучних мов ілюструють статті різних лінгвістів. Наприклад, Ларрі Траск у своєму «Словнику лінгвістичних термінів і понять» писав: «Багато з ранніх штучних мов були створені філософами і мали апіорну природу; це означає, що вони не спиралися на існуючі мови, а були створені за довільними принципами, які припали до смаку їх винахідникам. Багато з них задумувалися як «універсальні» або «логічні» мови і ґрунтувалися на грандіозних схемах класифікації всього людського знання. Усі ці проекти були абсолютно нездійсненні». Або ж таке: «...логланги (логічні мови), зокрема мови програмування, можуть мати практичну цінність, але більшість з них демонструють абсолютно неправильне розуміння того, що таке мова і для чого вона потрібна» [5: 24-25].

Судячи з такого ставлення до планових мов, стає очевидно, чому такі мови не надто досліджені. Тим не менш, штучні мови – явище особливе, цікаве на багатьох рівнях, а тому варте уваги дослідників.

Одним із найвідоміших лінгвістів, які займалися дослідженням та створенням штучних мов був Джон Роналд Руел Толкін – батько епічного фентезі, автор всесвітньо відомого «Володаря Перснів» та низки інших книг цього жанру. Саме його мови – квенья, сіндарін та інші, які використовуються у створеному ним Середзем'ї, – є одними із найвідоміших у світі. Прихильники творчості Джона Толкіна вивчають ці мови нарівні з іншими іноземними, і навіть користуються ними у своїх колах – це є прикладом того, як штучна мова може зійти зі сторінок книг і закріпитися в реальності.

У випадку Дж. Толкіна важко сказати, що штучні мови були створені для розробки фентезійного світу. Скоріше навпаки – персонажі його книг з'явилися вже після появи мов: фентезійний світ «наростав» навколо лінгвістичних експериментів автора.

Вигаданий світ так чи інакше є відображенням реального. Образи, поняття, закони реальності, оброблені, певним чином перетворені в авторській уяві, перекочовують у вигаданий світ, проте все ще пов'язані з реальністю. Тому розробляючи фентезійний світ, автор включає в нього всі важливі аспекти реальності – суспільство, культуру, менталітет, побут, мову та багато іншого. Якщо автор бажає створити детальний, яскравий світ, в який читачеві було б легко повірити, йому доведеться хоча б на якомусь рівні розробити мови вигаданих народів. Особливо це стосується великих епічних романів, які

оповідають не лише про пригоди одного героя, а торкаються більш глобальних речей – держав, народів та їх історії. Мова – один із інструментів, які роблять вигаданий світ самобутнім, схожим, або ж не схожим на реальний світ.

Джон Толкін населив свій світ різноманітними народами: люди, гноми, ельфи, гобіти, енти, орки, гобліни та ін. Всі вони мали свої мови. За задумом автора, ці мови не лише відрізнялися одна від одної, а й «відповідали» народам, яким належали. Ось як це описує Л. Б. Поліщук у своїй статті «Стилістика вигаданих мов у трилогії Дж. Р. Р. Толкіна «Володар Перснів»: «Звучання кожної з цих мов характеризує народ: плавна, багата голосними і сонорними звуками мова ельфів пестить слух; грубо, жорстко звучить «чорна мова» орків. Таємну мову гномів представлено небагатьма назвами, незграбними і енергійними, як і самі гноми. Для характеристики жителів Рохана Толкін використовує справжню староанглійську мову, вживаючи імена і назви зі староанглійським корінням» [2: 178].

Іншим відомим автором книг фентезі, в яких з'являються штучні мови, є Джордж Р. Р. Мартін, американський письменник. У його випадку, роль мов в «Пісні Льоду і Полум'я» не така яскрава, як в книгах Дж. Толкіна. Фактично, на сторінках книг фрази на «місцевих мовах» з'являються не часто, і зазвичай це кілька фраз чи назв, які просто повторюються тут і там. Наприклад, валерійські «*Valar Morghulis*» та «*Valar Dohaeris*», чи дотракійські «*Khal*», «*Khaleesi*» та деякі інші.

Набагато більш розробленими ці мови стали після екранізації книг Джорджа Мартіна. Та навіть тут розробкою мов займався не сам автор, а спеціально найнятий лінгвіст. Компанія HBO, яка займається екранізацією книг, оголосила конкурс, переможець якого мав зайнятися розробкою дотракійської для телесеріалу. Цією людиною став Девід Петерсон.

У Девіда Петерсона було наступне завдання: створити мову, яка не буде суперечити книгам Джорджа Мартіна. Також дотракійська мала відповідати образу його носіїв – войовничого кочового народу, який проводить більшу частину життя в сідлі. Вихідних матеріалів у Девіда Петерсона було небагато: в книгах Мартіна налічується близько 30 дотракійських слів, значна частина яких – імена та власні назви. Це дало йому широкий простір для творчості.

За словами самого Дж. Мартіна, він не мав наміру глибоко розробляти мови для свого твору. Всі фрази та назви в книзі він створював «на ходу», не вдаючись до спеціального конструювання. Проте під час роботи над дотракійською Д. Петерсон відмітив, що все ж фрази, наявні в тексті, були не лише словами «взятими з голови», а мали певну структуру. Він розширив ці структури, перетворивши їх в більш-менш функціональну мову, яка нині налічує близько чотирьох тисяч слів.

Аналізуючи текст Джорджа Мартіна, Девід Петерсон спочатку виявив моделі речень і розробив відповідну фонологічну систему мови. Дотракійська сповнена фрикативних шиплячих приголосних, що, за задумом, має відображати спосіб життя та мислення кочових дотракійців.

Після фонетичної частини Д. Петерсон взявся за граматику. У дотракійській мові суворий порядок членів речення: спочатку підмет, потім присудок, потім додаток. Наприклад: *khal ahhas arakh* – кхал точить арахх. Присудок завжди йде після підмета. Дієслова-зв'язки в дотракійській мові відсутні, тому найпростіші речення можуть складатися лише з двох слів: *arakh hasa* – арахх є гострим.

У результаті роботи автора та лінгвіста Петерсона перед читачами книг та глядачами телесеріалу постав яскравий образ суворого кочового народу, в мові якого відображається його сутність. Цікаво, що, наприклад, у дотракійській існує сім різних слів для назви удару мечем – від «*hlizifikh*» (дикий, але потужний) до «*gezrikh*» (жартівлива гра).

Прихильники серіалу вже почали вивчати дотракійську, як прихильники Толкіна його мови. Створений словник дотракійської мови [3] та підручник, написаний Девідом Петерсоном [4].

З валерійською справи трохи складніші. В книгах вона з'являється ще рідше, ніж дотракійська, оскільки є «мертвою» мовою і користуватись нею може зовсім невелика кількість персонажів.

«Мертвою», якщо бути точнішим, є висока, чи класична валерійська. Це мова книг і не вживається в повсякденному житті жодним з народів Вестеросу та Ессосу. Живою і цілком функціональною є низька валерійська – народні діалекти валерійської мови. Цим валерійська схожа до реальної латини.

Отже, створення штучних мов є одним із засобів створення яскравого вигаданого світу, який часто використовується авторами, які пишуть в жанрі фентезі. Ретельно розроблені штучні мови допомагають деталізувати світ, зробити його більш достовірним. Це також вдалий прийом, який допомагає зобразити персонажів та цілі народи, зробити їх самобутніми.

Список використаної літератури

1. Пиперски А. Конструирование языков: От эсперанто до дотракийского / А. Пиперски. – М.: Альпина нон-фикшн, 2017. – 224 с.
2. Поліщук Л. Б. Стилїстика вигаданих мов у трилогії Дж. Р. Р. Толкієна «Володар Перснів» / Л. Б. Поліщук [Електронний ресурс] // Одеський лінгвістичний вісник. Спецвипуск. – 2017. – Режим доступу: <http://www.oljournal.in.ua/v9/47.pdf>
3. Lajaki (Richard Littauer). The Dothraki Language Dictionary (ver 3.11). – 2016. – 25 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ashconsultants.in/Admin/upload_images/pdf/Dothraki.pdf
4. Peterson D. J. Dothraki: A Conversational Language Course / D. J. Peterson. – N. Y.: Living Language / Random House, 2014. – 128 p.
5. Trask R. L. A dictionary of grammatical terms in linguistics / R. L. Trask. – London: Routledge, 1993. – 335 p.

МІФ ПРО ПІГМАЛІОНА ЯК ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНА МОДЕЛЬ

Постановка проблеми. До ХХ століття в літературному мистецтві, зокрема, театральному, існувала класична модель передачі змісту, ідей твору та традиційні методи зображення дійсності в п'єсах та на сцені театру. Однією з ідей такої класики є формування у реципієнта уявлення про головних героїв, їх характер, розвиток особистості, внутрішні конфлікти героїв і шляхи їх вирішення, міжособистісні стосунки і т. д. Інакше кажучи, велика увага була сконцентрована на персонажах твору, їх особистостях.

Із появою “нової драми”, засновником якої вважається норвезький письменник і драматург Генрік Ібсен, ключовим стає не лише особистість героя з її життєвим шляхом: твір розширює свої просторові і часові межі.

В творчості письменників з'являються прямі референції на інші твори. Такі посилання вказують не лише на глибину твору, а й на багатогранність тих образів і явищ, які трансформуються та набувають якісно нових характеристик або гіперболізуються старі. Саме цей прийом має назву *інтертекстуальний метод*.

В англійській літературі прикладом якісного використання даного методу є письменник Джордж Бернард Шоу. В основі його твору лежить трансформація міфологічного сюжету — Міф про Пігмаліона та Галатею.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням порушення проблем вивчення міфу в сучасному літературознавстві займалися такі видатні науковці, як

доктор філологічних наук і професор М.І. Стеблін-Каменський; філолог і літературний історик О.М. Веселовський; П.Н.Беркова, Ю.М. Лотмана, А.Є. Нямцу, Є.М. Мелетинського, О.Ф. Косарева, М. Еліаде, Ф.Х. Кессиді.

Втім, проблема інтерпретації міфологічного сюжету в п'єсі Джорджа .Б. Шоу “Пігмаліон” все ще залишається недостатньо висвітленою і тому потребує ретельного дослідження та аналізу.

Мета цієї статті полягає в розгляді міфу про Пігмаліона як інтертекстуальну модель у творах визначних письменників світу та їх співставному аналізі.

Виклад основного матеріалу. В Стародавній Греції міф про Пігмаліона і Галатею зображує життя митця, який створив жіночу статую зі слонової кістки і який в неї ж закохався. Маючи таке сильне почуття, Пігмаліон попросив Афродіту оживити статую. Перетворена зі статуї на живу людину, жінка стає його дружиною [7, ст.254].

Сюжет даного міфу ліг в основу багатьох творів, зокрема в поемі “Метаморфози” давньоримського поета Овідія Назона. Використовуючи давньогрецький міф, поет робить свій твір філософським, наділяє глибоким змістом, яскравими почуттями. З п’ятнадцяти книг цієї поеми, десята переказує сюжет давньогрецького міфу у формі вірша:

“[...] А меж тем белоснежную он с неизменным искусством

Резал слоновую кость. И создал он образ, — подобной

Женщины свет не видал, — и свое полюбил он созданье [...]” [5, ст.245].

Образ Пігмаліона настільки прецедентний та інтернаціональний в літературному мистецтві, що його образ набуває оновлених рис характеру, він еволюціонує (розвивається) як особистість і демонструє своє існування в сюжетах різних творів крізь часи.

Одним із тих, в чийому творі з’явилося місце для такого персонажа, є Жан-Жак Руссо. Французький філософ і письменник написав ліричну п’єсу в прозі під назвою “Пігмаліон”, де зобразив митця, який прагнув ідеалу. Нескінченне прагнення до довершеності, втілення ідеалу в життя, робить дану п’єсу романтичною. Однак, поряд з ідеєю ідеалізму, дана п’єса демонструє одвічну проблему протистояння “мрії” та дійсності. На шляху до досягнення своєї мети людині потрібно проявити свою волю, характер, а проблеми, з якими зіштовхується людина, роблять сюжет твору максимально реалістичним.

В 1944 році, на тлі історичних подій, що відбувалися в світі, з’являється ще одна п’єса під назвою “Пігмаліон”. Її автором є швейцарський письменник, прозаїк і драматург Георг Кайзер [4]. Твір входить до збірки “Еллінські драми”. Г. Кайзер звертається до міфологічних сюжетів давньогрецької міфології, але на відміну від Овідія, він не переказує оригінальний сюжет, а інтерпретує його. Письменник не обмежується одним лише міфологічним сюжетом про Пігмаліона, одночасно він звертається до християнських біблійних сюжетів, які майстерно поєднує в своїй п’єсі і тим самим намагається показати шлях художника і усвідомлення його місця в світі. Як і в самому міфі про Пігмаліона, Г. Кайзер висвітлює такі теми як кохання, творчість і свобода. Проте суто з власної позиції показує митця, який живе лише в своїй роботі і не мислить себе без неї. Якщо давньогрецький міф демонструє життя художника як творця свого кохання, то Г. Кайзер висвітлює проблеми існування митця в оточенні людей, які не розуміють і не сприймають інакомислячих, в результаті чого він змушений жити відчуженим життям. Такий сюжет в творі обумовлений власною авторською позицією, яка сформувалася у самого письменника через власний, сповнений непорозуміння із суспільством, життєвий шлях.

Міфічний образ із давньогрецької культури стає ключовою фігурою в творчості багатьох поетів, драматургів, а також представників інших літературних жанрів, таких як лірика.

Серед критиків, які проаналізували сюжет міфу про Пігмаліона в роботах багатьох письменників, нове світло на його розуміння пролила А. С. Карпова. Вона вважає, що проблема мистецтва і творчого начала в людині слугує поштовхом до виховання самого себе та оточуючих [3,ст.1]. Міф є прикладом

того, як мистецтво здійснює вплив на інших і на скільки ця сила потужна. Процес створення ідеалу проходить декілька етапів: спочатку в людській свідомості, в даному випадку в свідомості митця, формується ідея, ідеальний образ. Цей ідеальний образ стає джерелом натхнення і прикладом наслідування. Потім з'являється бажання втілити свій ідеал в життя. За такою послідовністю діють більшість людей. Пігмаліон в однойменних п'єсах Жан-Жака Руссо, Г. Кайзера та його образ в творах інших письменників реалізує свою ідею через витвір мистецтва.

Визначним послідовником такої античної традиції вважається англійський письменник, засновник “нової драми” в Англійській літературі, Джордж Бернард Шоу. Античний міф у його п'єсі суттєво трансформується і лише тема залишається незмінною — прагнення ідеалу та протистояння ідеала дійсності. Відмінним є відсутність любовної інтриги, хоча головна дія твору розгортається між чоловіком і дівчиною. Автор таким чином вказує на баланс між почуттями і розумом. Відкидаючи романтичні стосунки, авторська робота стає наближеною до реальності, а проблеми суспільного життя, які автор описує, роблять її неперевершеним зразком англійської “нової драми”[1].

Б. Шоу виступає новатором в літературній творчості. Він ставить одним з головних завдань своєї діяльності спонукання глядача-реципієнта до критичного мислення. Така позиція наближає його до такого видатного драматурга та театрального діяча як Бертольда Брехта, а через весь твір Б.Шоу проходить одна з головних ідей — бажання людини самореалізуватися в суспільстві, знайти своє місце в суспільстві і усвідомити себе як особистість виходячи за рамки, обмеження, які не дають повноцінно розвиватися.

Узагальнюючи проведені дослідження міфу про Пігмаліона в літературній творчості письменників різних періодів, можна зазначити, що образ кіпрського скульптора уособлює людину, яка прагне довершеності, а її сприйняття світу суперечить суспільству. Таким доповненням і сучасним ми бачимо цього персонажа в інтерпретаціях різних письменників.

Однією з причин такої цікавості до античного героя можна назвати його універсальність. Сюжет оповідає про людину яка закохана у свій витвір, про митця, який за допомогою мистецтва створив ідеальний образ. Посилаючись на цей сюжет, Г. Кайзер та Б.Шоу намагалися зобразити дійсність, показати характер людських стосунків під впливом певних подій, що відбулися в певний історичний період. Проаналізувавши твори письменників, можна визначити декілька особливостей, які привертають увагу до міфу про Пігмаліона багатьох письменників та літературознавців:

1. Глибина почуттів;
2. Вічні теми (кохання, мистецтво, свобода);
3. Прагнення до досконалості;
4. Протистояння “мрії” дійсності;
5. Вплив мистецтва.

Список використаної літератури:

6. Shaw B. Pygmalion / B. Shaw. – New York: Dover Publications, Inc., 1994. – 82 p.
7. Федоров А. Зарубежная литература 19-20-х веков. Підручник / А. Федоров. – Эстетика и художественное творчество. – М., 1989. – 45–50 с.
8. Карпова А.С. Отрожение сюжета о Пигмалионе в творчестве. Стаття/ А В. Дружинина [Електронний ресурс] / А. С. Карпова. – 2014. – №5. – Режим доступу: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/7833>
9. Peter K. Verkannte Genies: Georg Kaiser. [Електронний ресурс] / К. Peter. – 2015. – №2. – Режим доступу: <https://www.zeit.de/2015/02/georg-kaiser-dramatiker>
10. Овідій П.Н. Метеморфози [Електронний ресурс] / Н.П. Овідій / Шервінський С. Режим доступу: <http://www.e-reading.club/book.php?book=40813>
11. Білецький А.О. Міфологія і міфи античного світу. [Електронний ресурс] / А.О. Білецький. – 1985. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/slovnmith/slovnm01.htm>
12. Елен Л. Античная мифология. Учебник/ Л.Елен., Е.Колетт. – К.: Махаон, – 2006. – 260с.

К. С. Медведик

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник

к. пед. н., доц. Щерба Н. С.

ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ У НАВЧАННІ МОНОЛОГУ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У Конвенції ООН зазначається, що всі діти мають фундаментальні права, проте багато з них з різних причин потребують додаткової підтримки і допомоги на різних стадіях розвитку для реалізації своїх прав. Така додаткова допомога необхідна, наприклад, дітям з аутизмом.

Аутизм розглядається як первазивне (загальне) порушення, спотворення психічного розвитку, обумовлене біологічною дефіцитарністю центральної нервової системи дитини. У дітей з аутистичними проявами спостерігається порушення соціальної взаємодії і здатності до спілкування, віддалення від реальності в світ власних переживань. Для них характерні прагнення до самотності, стереотипно повторювані форми поведінки, специфічний розвиток або повна відсутність мовлення, манірність, незграбність рухів, неадекватні реакції на сенсорні стимули, страхи.

Актуальність даної теми полягає у тому, що особливості розвитку та навчання іноземної мови (ІМ) учнів основного етапу з аутизмом є недостатньо вивченими в науковій літературі.

Метою цієї публікації є виявлення оптимальних шляхів, засобів, ресурсів навчально-корекційної роботи педагога, що сприяли б соціалізації та адаптації аутистичних дітей.

Успіх навчання дітей з аутизмом залежить від відчуттів та емоційного настрою учнів на заняттях, а також від уміння вести себе в колективі. Позитивні емоції, як і позитивний досвід спілкування з оточуючими, сприяють найбільш успішному навчанню. Як відомо, моторика тісно пов'язана з емоціями. З одного боку, рухова активність, участь у грі, успіхи в навчанні

впливають на емоційну настрій учня, з іншого – емоції виявляють своє вираження у рухах. Саме тому нормалізація психофізичного стану – це один з важливих аспектів соціалізації аутистичної дитини.

Розвиток мовлення особливо активізується з появою у дітей захоплень певними темами: мова не тільки стає більш розгорнутою, необхідність домовлятися для здійснення власних намірів і збереження при цьому важливої для дитини взаємодії з дорослим стимулює розвиток діалогу.

Освоєння гри стимулює появу звернення до дорослого, до іграшки, діти починають пропонувати власні сюжети гри, мова стає більш спонтанною, з'являються жарти. Діти все більше починають висловлювати бажання за допомогою слів і відстоювати їх, починають активно використовувати першу особу. Мова починає служити засобом організації власної поведінки.

Таким чином дитина може висловити свою думку на поставлене запитання, без будь-яких ускладнень.

Отже, для того щоб заохотити дитину до використання монологічної форми спілкування, необхідно задіяти в процес навчання ігри. Правильно організована гра допомагає зняти напругу у дитини, позитивно тонізує її, розширює емоційні зв'язки з оточуючими.

Проаналізувавши підручники з навчання англійської мови для учнів основного етапу [1; 2; 5], можна зробити висновок, що відсоток завдань на монологічну форму спілкування дещо низький порівняно з тим, скільки завдань пов'язані з роботою у парі або у групі. Це ми можемо спостерігати на даній діаграмі:



Рис. 1. Співвідношення кількості завдань на розвиток монологу та діалогу у підручниках з англійської мови вітчизняних авторів

На Рис. 2 зображено співвідношення завдань на розвиток монологічних і діалогічних умінь іноземних авторів [6; 7].



Рис. 2. Співвідношення кількості завдань на розвиток монологу та діалогу у підручниках з англійської мови зарубіжних авторів

З даних діаграм можна зауважити, що підручники українських авторів мають більший відсоток завдань на складання монологу. Вони є більш сприйнятливі для учнів із таким типом аутизму, як синдром Каннера.

Інший тип – синдром Аспергера – зазвичай розпізнають у дітей у віці після шести років. Вони відчувають труднощі в читанні або в невербальному спілкуванні, наприклад за допомогою міміки. Не розуміють того, що у інших є думки і почуття, відмінні від їх власних. Використовують механічні, немов у робота, мовні звороти. Для таких дітей, монологічний спосіб спілкування вдається набагато простіше. Їм важко знайти спільну мову з іншими дітьми.

Отже, корекційна педагогічна допомога аутичним дітям пов'язана з певними труднощами в силу того, що аутизм характеризується патологією нервової системи і ускладнює формування емоційного спілкування і соціальну адаптацію дитини. Зосередженість на своїх переживаннях, відхід від зовнішнього світу переважають в поведінці дитини і займають домінуюче місце в його розвитку. При аутизмі часто події сьогодення змішуються з подіями минулого, реальне – з фантастичним. Аутизм виявляється також у зменшенні мовного контакту, іноді дитина зовсім перестає користуватися своєю мовою (мутизм) і не реагує на промову оточуючих (сурдомутизм). Тому робота з розвитку мовлення заслуговує на увагу. Вона повинна починатися якомога в більш ранньому віці. Успіх відповідної роботи здебільшого залежить від дій батьків дитини з аутизмом у взаємодії з педагогами.

Найбільш ефективною вважається корекційна робота, що має індивідуальну спрямованість. Поєднання чіткої просторової організації, розкладів і ігрових моментів може помітно полегшити навчання аутистичної дитини щодо розвитку навиків побутової поведінки.

Все це допоможе дитині соціалізуватися і адаптуватися в суспільстві. У підсумку досягається поліпшення якості життя аутистичних дітей.

Список використаної літератури:

1. Калініна Л. В. English Smart: підручник для спеціалізованих навчальних закладів / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич // English Smart: підручник для спеціалізованих навчальних закладів / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – Київ: Світ Дитинства, 2007. – С. 144–153.
2. Карпюк О. Д. Англійська мова: підручник для 5-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Оксана Дмитрівна Карпюк // Англійська мова: підручник для 5-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Оксана Дмитрівна Карпюк. – Тернопіль: Астон, 2013. – С. 49–88.
3. Ковалец І. В. Программа индивидуального обучения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом / И. В. Ковалец. – Минск, 1998. – 32 с.
4. Лебединская К. С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, О. Р. Баенская. – Москва: Просвещение, 1989. – 95 с.
5. Несвіт А. М. Англійська мова: підручник для закладів загальної середньої освіти / Алла Миколаївна Несвіт // Англійська мова: підручник для закладів загальної середньої освіти / Алла Миколаївна Несвіт. – Київ: Генеза, 2018. – (2). – С. 74–97.
6. New Opportunities Intermediate - Students' Book [Електронний ресурс] // Longman – Режим доступу до ресурсу: <https://ru.scribd.com/doc/124328563/New-Opportunities-Intermediate-Students-Book>.
7. New Headway Intermediate. Student's Book [Електронний ресурс] // OxfordUniversityPress. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.twirpx.com/file/295309/>.

К. О. Мельник

*Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського
Науковий керівник:
к.ф.н., Малащук –Вишневецька Н.В.*

ПРИСЛІВНИКИ СПОСОБУ ДІЇ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Прислівники в англійській мові є досить продуктивною і часто вживаною частиною мови. У своєму дослідженні Р. Джекендофф назвав прислівники «найпідступнішою частиною мови» [8: 47] і тим самим звернув увагу лінгвістів на особливості функціонування прислівників в англійській мові.

Предметом дослідження є прислівники способу дії в англійській мові, а його **об'єктом** – особливості вживання прислівників в мовленні.

Метою роботи є опис основних випадків вживання прислівників способу дії та виявлення їх семантичного та синтаксичного значень.

Багато лінгвістичних досліджень присвячено вивченню питання вживання прислівників в англійській мові. Варто відзначити праці В.В. Виноградова [2], Б.А. Ільш [3], В.Л. Каушанської зі співавторами [4], Н.М. Раєвської, П.І. Шлейвіса [7], З.А. Заврумова, М.Р. Міндіашвілі, Г.О. Мкртичової [6] та інших.

Інтерес до проблеми вживання прислівників в зарубіжній і українській лінгвістиці стрімко зріс з опублікуванням роботи Р. Джекендоффа [8]. З'явилися дослідження, завдяки яким вчені довели, що прислівники - це цікава і багатогранна частина мови і що, незважаючи на вторинність описуваних ними ознак, вони значущі для загального розуміння речення. Така увага лінгвістів до проблеми вживання та інтерпретування прислівників сприяла розробці низки класифікацій цих одиниць. Також було визначено семантичні та синтаксичні

особливості їх вживання, що сприяло правильній інтерпретації прислівників [5: 43].

Отже, прислівник – це частина мови, яка вказує на ознаку дії або на обставини її протікання. Прислівник визначає дієслово, прикметник або інший прислівник і показує, як, де, коли і яким чином дія відбувається.

Прислівники англійської мови за своїм значенням поділяються на прислівники способу дії, прислівники місця, часу, прислівники ступеню та міри, частотності, впевненості, а також інші види прислівників, що у реченні виконують різноманітні функції.

Прислівники способу дії в англійській мові (Adverbs of Manner) відповідають на питання *How?* (Як?). Вони характеризують дієслово та вказують на характер і особливості протікання дії чи стану.

Найпоширенішими з усіх прислівників способу діє є такі:

Carefully – обережно

closely – близько

easily – легко

fast – швидко

exactly – точно

gladly – залюбки

hard – важко

loudly – гучно

quickly – швидко

sadly – сумно

so – настільки

straight – правильно, прямо

well – добре

Усі англійські прислівники способу дії, окрім п'ятих, що перераховані вище, утворюються шляхом додавання суфікса **-ly** до прикметника. Наприклад:

beautiful -beautifully

blind -blindly

safe – safely

Прислівники способу дії використовуються головним чином з дієсловами дії:

- *She spoke quietly.* – Вона говорила тихо.
- *The baby cried suddenly.* – Дитина несподівано закричала.

З дієсловами стану (Stative або Non-continuous Verbs) використовуються не прислівники способу дії, а прикметники [1: 22]. До таких дієслів відносяться: всі форми дієслова *to be* (*am, is, are, was, were, will be, have been*), *seem* (здаватися), *sound* (звучати, казати створювати враження), *look* (виглядати), *taste* (мати смак, бути на смак), *smell* (пахнути), *feel* (відчувати себе) та інші.

- *I am fine. (NOT)* – *Зі мною все добре. (Я в порядку)*
- *He seemed very . (NOT seriously)* – *Він здавався дуже серйозним.*

- *She looked happy. (NOT) – Вона виглядала щасливою.*
- *The pudding tastes delicious. (NOT) – Пудинг дуже смачний.*

З деякими дієсловами стану ми можемо вжити прислівник:

- *I understand you perfectly. – Я прекрасно вас розумію.*
- *We hear you badly. – Ми погано вас чуємо.*
- *We know these rules very well. – Ми дуже добре знаємо ці правила.*

Зазвичай, прислівники способу дії знаходяться після головного дієслова або додатку:

*She swims **well**. – Вона добре плаває.*

*She ate the chocolate cake **greedily**. – Вона з жадібністю їла шоколад.*

*They speak **loudly**. – Вони гучно розмовляють.*

Варто зазначити, що задля підкреслення певної інформації, можливе вживання прислівника способу дії на початку речення або ж перед дієсловом:

***Slowly** she picked up the knife. – Вона повільно підняла ніж.*

*He **gently** woke the sleeping woman. – Він м'яко розбудив сплячу жінку.*

*He **happily** smiled when he read the letter. – Він щасливо посміхнувся, коли прочитав лист.* (Підкреслено емоцію: він був щасливий, коли посміхався)

*She **sadly** sighed and carried on working. – Вона сумно зітхнула і продовжила роботу.* (Підкреслено емоцію: вона була сумна, перед тим, як продовжити роботу).

Проте прислівники **well**, **badly**, **hard** та **fast** майже в усіх випадках розташовуються після дієслова у реченні.

Отже, прислівники – це цікава і багатогранна частина мови, яка незважаючи на вторинність описуваних нею ознак є значущою для загального розуміння та інтерпретації речення. Прислівники допомагають висловити те чи інше інтенціональне відношення або оцінку до співрозмовника.

Список використаної літератури

1. Вейхман Г.А. Новое в английской грамматике: учебное пособие для лингвистических университетов, институтов и факультетов иностранного языка / Г. А. Вейхман – М.: Астрель, 2009. – 200 с.
2. Виноградов, В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.
3. Ильиш, Б.А. Строй современного английского языка (на английском языке) / Б.А. Ильиш. – Л.: Просвещение, 1971. – 366 с.
4. Каушанская, В.Л. [и др.]. Грамматика английского языка (на английском языке) / В.Л. Каушанская, Р.Л. Ковнер, О.Н. Кожевникова, Е.В. Прокофьева, З.М. Райнес, С.Е. Сквирская, Ф.Я. Цырлина. – 4-е изд., испр. и доп. – Л.: Просвещение, 1973. – 319 с.
5. Мельник К.О. Граматичні тенденції сучасної англійської мови / К.О. Мельник // Сучасний стан і перспективи лінгвістичних досліджень та проблеми перекладу : Збірник наукових праць. – Житомир, 2018. – С. 42-45.
6. Мкртычева, Г.О. Слова категории состояния: аналитизм категоризации и грамматикализации (на материале русского и английского языков) [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Г.О. Мкртычева. – Ростов-на-Дону, 2011. – 21 с.
7. Шлейвис, П.И. Слова-предикативы в английском языке / П.И. Шлейвис. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1985. – 128 с.
8. Jackendoff, R.S. Semantic Interpretation in Generative Grammar [Text] / R.S. Jackendoff. – Cambridge, Massachusetts, and London, England: The MIT Press, 1972. – 400 p.

К.С. Мельник

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Жуковська В.В.

ПОХОДЖЕННЯ АБСОЛЮТНОЇ КОНСТРУКЦІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ, ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ

Серед останніх досліджень у лінгвістиці стає помітним інтерес науковців до синтаксичної проблематики, центром якої виступає як семантичний статус традиційних синтаксичних елементів (підмета і присудка), так і синтаксична і семантична інтерпретація деяких мовних одиниць, щодо яких вчені й досі не дійшли консенсусу. Якщо першим приділяється достатня увага, то другі значно рідше стають об'єктами наукових розвідок. До числа таких мовних одиниць ми відносимо абсолютну конструкцію (АК) англійської, німецької та французької мови, яка викликає інтерес лінгвістів, проте через свою складність та багатогранність не має одностайного підходу щодо її походження та трактування, що й визначає **актуальність** нашого дослідження. Вказана конструкція ставала об'єктом вивчення таких видатних науковців як Bauer (2000), Behaghel (1923), Combettes (1998), Herslung (2000), Holland (1986), Jespersen (1937), Kortmann (1985), Kulland (2008), Lehman (1974), Paul (1964), Van de Pol (2012), Алексеева (2011), Ісакова (2003), Попович (1990), Тимофеева (2011), Штейнберг (1972) та ін.

Метою запропонованої статті є висвітлення історії виникнення абсолютної конструкції в англійській, німецькій та французькій мовах.

Дієприкметникові предикативні конструкції, що не залежать від жодного з членів речення присутні в багатьох давніх індоєвропейських мовах, таких як: латина, давньогрецька, готська, санскрит, авестійська, старослов'янська та ін. В різних мовах АК вирізняються багатьма подібними функціональними та структурними характеристиками: ядро структури – іменник поєднаний із дієприкметником у непрямому відмінку являється ідентичним для усіх мов, проте відмінок вживання АК, змінюється від мови до мови [8, с. 284-286].

У своїй науковій праці Жуковська В.В. стверджує, що обидва компоненти АК стоять у певному відмінку, що є закріпленням в конкретній мові для цього типу конструкцій [4, с. 49-51]. Щодо джерела походження АК більшість лінгвістів дотримуються точки зору, згідно якої АК в давніх мовах були запозичені зі спільної реконструйованої протоіндоєвропейської мови і потім по-особливому розвивалися в індивідуальних мовах. Проте, деякі дослідники, зважаючи на відмінкову варіативність АК, стверджують, що аналізовані структури є результатом паралельного незалежного розвитку в окремих мовах і з'явилися в них лише після розпаду протомови. Той факт, що у давніх

індоєвропейських мовах АК вживалися не лише в одному, а в різних відмінках, також підтверджує дане припущення [5, с. 111-113].

На думку В.А. Алексєєвої, в **англійську мову** абсолютні конструкції прийшли з латини (*Ablativus Absolutus*) через французьку та німецьку мови [2, с. 116]. Цей факт дав привід деяким науковцям вважати АК «чужорідним» явищем, яке не властиве англійській мові. Однак, те, що така конструкція не лише утримувалася, а й досить успішно розвивалася, збагачуючись та ускладнюючись, доводить протилежне. З часом АК стали невід'ємною частиною англійського синтаксису, де їх застосування зростало, а функції та значення ускладнювалися та збагачувалися, природньо розвиваючись у системі мови в цілому.

Не можна заперечувати вплив латини на виникнення аналізованих структур в англійській мові, але варто зазначити, що такий вплив мав місце на ранніх стадіях розвитку мови. Вже в новоанглійській мові АК широко використовувалася авторами та успішно асимілювалася, отримуючи все нові й нові значення, проте граматична структура АК майже не змінилася.

А.А. Балута розглядає причини виникнення АК, керуючись її дієприкметниковою складовою, і зазначає, що для дієприкметника первинною функцією є атрибутивна функція при іменнику [3, с. 59]. Вторинна предикативна функція може стати автономною лише в тому разі, якщо і відмінкова форма стає автономною. З одного боку, автономний характер відмінкової форми спричиняє те, що відмінкове закінчення іменника стає показником субординації, а з іншого, реляція в синтаксичній групі стає не атрибутивною, а предикативною.

Також існує точка зору, згідно якої АК є кальками (синтаксичними, лексичними) з латинської мови. Прибічники такої думки (Ross (1893), Kisbye (1972), Sato (2009), Callaway (1889)) вважають, що дана конструкція ввійшла в давньоанглійську через переклади Біблії. О. Тимофєєва трактує АК як «лексичні кальки» й стверджує, що вони були запозичені з латини не як конструкції, а як слова [14, с. 219]. Такий процес відбувався із часто вживаними латинськими фразами та висловами.

Представники іншого підходу до джерела АК в англійській мові вважають, що такі конструкції є суто протогерманськими/індоєвропейськими (Costello (1982), Holland (1986), Моргалєва (2009)). Оскільки АК були присутні в індоєвропейській мові та існують в багатьох мовах цієї сім'ї, деякі лінгвісти вважають очевидним, що АК перейшла в давньоанглійську мову саме з протогерманської.

Інша точка зору поєднує в собі тези двох вищезазначених підходів та намагається подолати їх основні недоліки, пропонуючи таке обґрунтування появи АК в давньоанглійській мові: вибіркове багаторазове калькування. Прибічники цієї думки зазначають, що індоєвропейська абсолютна конструкція була запозичена давньоанглійською через протогерманську. Абсолютні конструкції вже на цьому ранньому етапі були на межі зникнення в давньоанглійській мові, що було природнім процесом у більшості давніх мов

індоевропейської сім'ї. Проте висока частота АК у латинських оригіналах спричинила збільшення вживання АК в текстах перекладів такою мірою, що ця конструкція знову повернулася в давньоанглійські тексти.

Таким чином, у сучасній лінгвістичній науці існують три основні підходи, щодо появи АК в давньоанглійській мові: абсолютні конструкції є кальками з латинської мови; абсолютні конструкції є суто германськими утвореннями; абсолютні конструкції є результатом так званого «вибіркового багаторазового калькування».

Історія незалежної (абсолютної) конструкції у **французькій мові** бере свій початок від специфічного латинського звороту *ablativus absolutus*, в якому підмет обставинного підрядного речення відсутній в головному реченні і в ньому немає такого члену, до якого могло б відноситися *participium praedicativum*.

Ablativus absolutus (аблятив самостійний, або незалежний) є відокремленим зворотом, який використовується задля вираження обставини – часу, причини, способу дії та умови. Цей зворот представляє собою відокремлений член речення, що приєднувався методом прилягання та складався з іменника, субстантивованого прикметника та займенника в аблятиві, що виступає в ролі логічного підмета (суб'єкта) та узгодженого з ним дієприкметника – в ролі логічного підмета (предиката) [11, с. 89].

У давньофранцузькій мові подібні конструкції використовувались лише у вигляді сталих зворотів, починаючи з XV – XVI ст. вони отримали більш широке розповсюдження, і в сучасній французькій мові використовуються у функції обставинного означення, відокремленого обставинного означення, предикативу при дієслові стану в ролі зв'язки [10, с. 234].

Отже, у французьку мову абсолютні конструкції прийшли з індоевропейської мови, а точніше від специфічного латинського звороту *ablativus absolutus*. Абсолютні конструкції використовувалися й в давньофранцузькій мові, проте широкого вжитку здобули лише у XV – XVI ст.

Щодо історії виникнення абсолютної конструкції в **німецькій мові**, то в середньовисхіднонімецькій мові вже були конструкції, що нагадували за своєю будовою АК [1, с. 201]. Проте знахідний відмінок в них часто не був виражений, за винятком конструкцій, для яких було характерним повторення в обох частинах одного лексичного елемента, вони були вкрай нечисельними і майже повністю відсутні в пам'ятках XIV-XV століття. Однак жанрові й тематичні особливості пам'яток, що залишилися могли завадити фіксації подібних конструкцій на письмі, оскільки розмовний стиль, в якому ймовірніше могли з'являтися АК, вкрай рідко фігурує в мовних пам'ятках.

Поступовість виникнення АК в пам'ятках XVI-XVIII століть також спонукає до припущення, що АК середньовисхіднонімецького періоду або взагалі не вживалася, або зберігалася як окрема форма. Тому, вважається, що АК стала синтаксичним новоутворенням XVI-XVII століть. Така точка зору є найбільш популярною серед науковців [9, с. 178], причому більшість з них розглядають

АК даного періоду як повністю або частково (з точки зору її оформлення) запозичену з французької мови [1, с. 204].

На думку інших науковців, АК в німецькій мові піддавалася впливу французької мови, але вони не погоджуються з тим, що вона була повністю запозичена (Н. Moser (1958), К. Frings (1955)). Така думка підтверджується тим, що початковим пунктом розвитку АК могли стати конструкції (звороти) з дієсловами *halten, haben* і т.д., які виражають особливий, відносно предметний стан суб'єкта. Ці ж дієслова могли використовуватися для введення в речення другого, «додаткового» присудка, формально однорідного з першим (головним), а фактично такий присудок вказував на стан паралельно основній дії речення.

Важливо зазначити, що навіть вказуючи на паралельну (супутню) дію, такі звороти могли бути важливим компонентом речення з інформаційної точки зору, тобто в плані актуальної комунікативно-змістової побудови речення або донесення повідомлення від адресанта до адресата. За широкого використання такої моделі речення, ставало можливим опущення деяких з її компонентів, які несли лише формальний зміст, не порушуючи її семантичну і граматичну цілісність, що й сприяло виникненню АК в німецькій мові.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що абсолютна конструкція в англійській, німецькій та французькій мовах має спільне походження, оскільки бере свій початок з індоєвропейської мови. Наявність АК в досліджуваних мовах більшість вчених пояснюють походженням від латинського звороту із власним підметом *ablativus absolutus*.

Список використаної літератури

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка / В.Г. Адмони. М.: Высшая школа, 1963. – 334 с.
2. Алексеева В. А. Функционирование беспредложных абсолютных конструкций в английском дискурсе / В. А. Алексеева. // Вестник МГЛУ. – №58 – 2011. – С. 113-121.
3. Балута А. А. Абсолютные обороты с обстоятельственным значением в индоевропейских и семитских языках / А. А. Балута. // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – 2013. – №8. – С. 57–62.
4. Жуковська В. В. Абсолютна конструкція в англійській мові: сутність, походження, функціонування// *Studia Philologica* (Філологічні студії): зб. наук. праць – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – С. 48-53
5. Жуковська В. В. Структура і функціональний статус абсолютних конструкцій у давніх індоєвропейських мовах // Наукові записки. — Випуск 165. — Серія: Філологічні науки. — Кропивницький, 2018. — С. 110-116.
6. Илия Л.И. Синтаксис современного французского языка / Л.И. Илия. М.: Изд-во лит-ры на ин.яз., 1962. – 280с.
7. Штейнберг Н.М. Грамматика французского языка: Ч. 2: Синтаксис простого и сложного предложения / Н.М. Штейнберг. Л.: Просвещение, 1972. – 240 с.
8. Bauer B. Archaic Syntax in Indo-European. The spread of Transitivity in Latin and French / B. Bauer. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. – XVIII + 394 p.
9. Braune W. Althochdeutsche Grammatik/ W. Bauer. 8. Auf. Halle/S., – 1955. –P. 175-184.
10. Hanon S. Les constructions absolutes en français moderne / S. Hanon. – P.: Peeters Louvian, 1989. – 425 p.
11. Herslung M. Le participle présent comme co-verbe // *Langue française* / – P.: Peeters Louvian, 2000. – №127. – P.: 86-94.
12. Kortman B. Free Adjuncts and Absolutes in English. Problems of Control and Interpretation / B. Kortman. – London, New York: Longman, 1985. – 1773 p.
13. Meillet A. Introduction à l'étude comparative des langues indoeuropeennes, 7-e ed. Paris, 1934. – 370 p.
14. Timofeeva O. Translating the text where et verborum ordo mysterium est: Late Old English idiom vs. ablatives absolutus / O. Timofeeva // *The Journal of Medieval Latin* – Vol. 18. – 2008. – P. 217-229.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОСТІ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ВАРІАНТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 18-20 СТОЛІТЬ

Протягом багатьох років категорія інструментальності займає місце предмета досліджень лінгвістів. Питанням вивчення засобів вираження інструментальності з функціонально-семантичним підходом займалися представники школи О. В. Бондарка. [1; 2; 3]. Однак, дослідження категорії інструментальності в історичному аспекті досі залишається недостатньо висвітленим.

Метою даної статті є виявлення певних фактів, що впливають на визначення типу інструментальних відносин шляхом аналізу інструментальних ситуацій.

Актуальність дослідження полягає у тенденції вивчення функціонування та розвитку певних елементів мовних систем. **Методами** дослідження відповідно до цілей є: описовий метод, метод *кількісного аналізу* – виявлення активності засобів інструментальності *with* та *by* у різні історичні періоди розвитку англійської мови шляхом використання корпусу.

У більшості визначень засіб інструментальності характеризують з точки зору участі у системі діяльності, де він виступає як матеріальний предмет [5: 184; 7: 176] чи як непередметний засіб дії суб'єкта у процесі пізнання, оцінки або спілкування з об'єктом [8: 29]. Діяльність у процесі суб'єктно-об'єктних відносин пов'язана із цілеспрямованістю, тобто дія за участю засоба повинна мати свідомий цілеспрямований характер [8: 27].

Такі змістові ознаки як предметність / непередметність, участь у процесі діяльності та цілеспрямованість дії є комплексом ознак інструмента. Проте, варто враховувати і семантичний зміст інструмента. У зв'язку з цим, Й. Шредер визначає інструмент як “предмет, субстанцію або матеріал, частину тіла істоти, установку, природне явище, а також діяльність, погляди та почуття” [11: 323]. Навіть така дефініція має свої недоліки. Такий звичайний перелік компонентів інструментального змісту може бути неповним. З іншого боку, А. Мустайокі визначає інструмент як “інструмент, за допомогою якого суб'єкт впливає на будь-що” [6: 173]. Але такий вид дефініції є узагальненим і не містить найсуттєвіших змістових ознак інструмента. Найбільш конкретним можна вважати визначення Т. Штольца, який називає інструментом пасивного учасника з ознакою неістоти, залученого активним учасником-істотою у процесі виконання певної дії [12: 591]. У граматиці О.В. Бондарка інструментальність досліджується базуючись на поняття “функціонально-

семантична категорія” враховуючи складу та зв'язок її семантичних ознак.

Розуміння суті інструментального змісту і його трактування характеризуються наявністю різноманітних, часто прямо протилежних точок зору. Розбіжності в зазначенні інструментального значення пов'язані не тільки з відносно нещодавно виділеними в рамках функціонально-семантичних досліджень значенням способу, а й стосуються традиційної граматичної структури.

Особливість термінологічної ситуації полягає в тому, що одиниці, які використовуються для позначення субкатегорії знаряддя, часто переносяться на інструментальну категорію в цілому. Особливо яскраво ця тенденція простежується в період, коли вивчення категорії інструментальності велося в напрямку «від форми до змісту» і ґрунтувалося на багатозначних формах.

У багатьох дефініціях вказується на тісний зв'язок інструментальності з причинністю: «щось, використане в якості інструменту, причинно залучено в дію» [4: 314]; «Об'єкт, який в якості інструменту причинно задіяний у події» [10:117]; «Інструментальний відмінок можна визначити як величину, яка оцінюється як безпосередня, дієва причина в дії або події, на яку посилаються» [13:63].

Формування інструментальних відносин відбувається в певних мовних умовах. Основним фактором, що обумовлює якість категоріальної ситуації, виступає предикат. Саме предикатом поряд з контекстом визначається не тільки кількість аргументів, але певною мірою і лексико-семантичні характеристики слів, що займають аргументні позиції.

Процес зростання кількості одиниць словотвірного рівня в межах функціонально-семантичної категорії інструментальності обумовлений явищами нелінгвістичного типу – динамічним розвитком технічного прогресу і провідною роллю технологій в житті суспільства, і здійснюється на основі продуктивних, здатних відповідати сучасним комунікативним потребам словотворчих моделей – словоскладання, словосполучення і аббревіації. Характерною рисою словотворчих процесів, що протікають в межах функціонально-семантичної категорії інструментальності, є утворення в американському варіанті англійської мови нових дериватів на базі створення нових технічних засобів, розвитку технологій та умов існування людини (Computer, Scanner, Modem).

Найбільш поширеними засобами інструментальності можна вважати *with* та *by*. Конструкції з *by* в більшості випадків позначають інструмент пізнання. Їх також вживають з предикатами перетворення для позначення інструмента фізичного впливу. Новим засобом експлікації знаряддя є конструкція з прийменником *with* та іменником предметної семантики: *with + предметний N*.

Звернувшись до *Corpus of Historical American English*, можна підтвердити той факт, що зростання кількості використань таких інструменталій як *with* та *by* прямо залежить від технічного прогресу та розвитку людства. Таким чином, ми маємо 6 617 використань *with* у літературі 1810 року. Цікавим явищем є те, що за 50 років частота збільшилась до 92 832 вживань, що свідчить про

стрімкий розвиток технологій та зміни середовища існування. На 2000 рік *Corpus of Historical American English* зафіксував 100 652 випадки вживання *with*.

На відміну від засобу вираження інструментальності *with*, у 1810 році було зафіксовано 8 645 вживань слова *by*. До 2000 року частота вживання збільшилась до 204 511, що свідчить про більш загальне використання. З цих свідчень можна зробити висновок, що *by*, як засіб вираження інструментальності має більш загальний характер і використовується частіше ніж *with*. Окрім цього, видно, що зріст кількості вживань у різних письмових джерелах прямо залежав від рівню розвитку суспільства та діяльності людини. Такий аналіз взаємодії категорії інструментальності з оточенням свідчить, що її зовнішнім середовищем є система діяльності людини, в якій інструмент використовується для досягнення цілі та отримання певного результату.

Лексико-семантичні форми використання інструментальності змінюються залежно від головних видів діяльності суб'єкта. У межах інструментальної ситуації вирішальну роль при визначенні того чи іншого варіанту інструмента відіграють предикати цілеспрямованої дії. Вони, поряд з контекстом, впливають на лексико-семантичні характеристики слів, що заповнюють у висловленні інструментальну позицію.

Формування інструментальних відносин у висловленні відбувається за певних умов: з одного боку, вони визначаються предикатами цілеспрямованої дії, з іншого – наявністю в мовних системах реалізацій функціонально-семантичних категорій з конкретними лексико-семантичними характеристиками сполучуваних слів. Відповідно до різновиду цілеспрямованої діяльності та типу предиката, доцільним є виокремлювати інструмент перетворення, пізнання, оцінки та спілкування.

Список використаної літератури

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1963. – 336 с. – Библиогр.: с. 325–332.
2. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. – Л.: Наука, 1988. – 238 с.: табл.
3. Адмони В.Г. Основы теории грамматики / Под. общ. ред. В.М. Жирмунского (отв. ред.) и др. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 105 с.
4. Вежбицкая, 1985a – 347 С.
5. Муравенко Е.В. О семантически факультативной орудийной валентности // Вопросы русского языкознания: Межвузовский сб. статей. – Орехово-Зуево, 1998. – С. 183–189.
6. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам: (Монография) / Хельсинский ун-т. – М.: Языки славянской культуры, 2006. – 512 с. – Библиогр.: с. 430–476.
7. Чейф У.Л. Значение и структура языка / Пер. с англ. Г.С. Щура; Послесл. С.Д. Кацнельсона. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 428 с. – Библиогр.: с. 404–406.
8. Ямшанова В.А. Категория инструментальности в немецком языке: (Монография) / АН СССР. Ин-т языкознания, Ленинградское отделение. – Л.: ЛФЭИ, 1991. – 159 с. – Библиогр.: с. 150–156.
9. Anderson J.M. Case // The Encyclopedia of Language and Linguistics / R. Asher et. al. – Oxford: Pergamon Press, 1994. – Vol. 2. – P. 447–453.
10. Helbig, 1975 – 127 С.
11. Schröder J. Semantische Instrumental in deutschen Prepositionalfügungen mit adverbialem Charakter // DaF. – 1979. – Hft. 6. – S. 321–328.
12. Sweet H. A Short Historical English Grammar. – Cambridge: CUP, 2001. – 290 p.
13. Starosta, 1981 – 78 С.
14. Pleines, 1976 – 245 С.

НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ: ВІД СЕМІОТИКИ ДО МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ТЕОРІЙ

Актуальність дослідження невербальної комунікації зумовлена її широким входженням до низки дисциплін. Невербальні компоненти є тією частиною людської взаємодії, яка входить у семіотику, об'єднуючи інтереси комунікативної лінгвістики, психології, соціології та суміжних наук (міжкультурної комунікації, нейролінгвістичного програмування, риторики й інформаційних технологій). Завдяки своїй міжпредметній природі, невербальна комунікація привернула пильну увагу науковців в останній чверті ХХ ст., коли в гуманітарних студіях стали особливо відчутні антропоцентричні та експансіоністські тенденції.

Історично семіотика почала свій розвиток від представників вузького кола наукових дисциплін, насамперед логіки, математики й лінгвістики. Основні принципи науки про знаки були сформульовані Ч. Пірсом, який прагнув до створення логіки науки, яка б пояснювала процеси здобуття наукових знань, репрезентуючи реальність. Він виокремив параметри семіотичного функціонування, розробив першу класифікацію знаків, дослідив процес функціонування знака – семіозис [10, с. 26]. У. Еко поширив зміст цього терміну на процес, за допомогою якого культура продукує знаки та/або пов'язує значення зі знаками. Семіозис – це тип людської діяльності, що бере до уваги соціальну природу значення, його практичне, естетичне та ідеологічне використання у міжособистісній комунікації. З цієї точки зору значення розглядається як семантична цінність, створена через загальнодоступні культурні коди (лайонз).

Семіотика не має широкого визнання як наукова дисципліна. Область її визначення охоплює багато теоретичних позицій, до формулювання яких залучено методологічний інструментарій різних наук. Так, У. Еко зазначає, що “семіотика цікавиться усім, що може бути прийняте за знак” [15, с. 6].

У загальному розумінні **знак** – це традиційно-матеріальний предмет (подія або явище), що чуттєво сприймається, виступає у пізнанні як вказівка, означення або представник іншого предмета, події, дії, суб'єктивного утворення, призначений для отримання, зберігання, перетворення та трансляції певної інформації. Знак є інтерсуб'єктивним посередником у соціальних взаємодіях та комунікації. У. Еко подає визначення знака, під яким “все, що на підставі раніше укладених соціальних домовленостей може бути прийняте як щось, що стоїть замість чогось іншого” [там само, с. 7]. У семіотичному розумінні знаками є слова, зображення, звуки, жести та об'єкти. Сучасні

семіотики вивчають знаки не окремо, а як частини семіотичних знакових систем.

У галузі семіотичного знання проблему невербального спілкування розглядали Р. Барт, Е. Бенвеніст, С. А. Григор'єва, Г.Ю. Крейдлін, Ю.М. Лотман, Ч.С. Пірс. У семіотиці **невербальна комунікація** тлумачиться як група знаків, пов'язана з мовленням. Знак – це нерозривна функціональна єдність *позначувального*, експонента, знакового засобу (форми) та *позначуваного*, значення або змісту. Позначуване поділяється на сигніфікат та референт. Позначувальним невербального знаку, його експонентом слугує рух або позиція людського тіла та його частин (рук, ніг, голови, корпусу) у тому випадку, якщо вони заміщають собою певний зміст: оцінку, емоцію адресанта невербального елементу стосовно адресата або третьої особи, предмета, ситуації. Позначуванням невербального елемента може бути остенсивне (від. лат. *ostentivus* – наочне, таке, яке можна продемонструвати) визначення предмета, його просторових параметрів та координат відносно адресанта [9, с. 99-115]. Змістом невербального елемента може бути директива, ритуал, виокремлення фрагменту навколишнього світу та звернення уваги до нього адресата.

Комунікативні процеси поділяються на типи відповідно до фізіологічних каналів, які використовуються для передавання інформації. Канал комунікації – це “місток”, який поєднує адресанта і адресата; засоби, за допомогою яких надсилаються знаки невербальної комунікації [14]. Знаки, які є значимим для загального процесу комунікації загалом, поділяють відповідно до каналів комунікації у такий спосіб: *оптичні* (жести, вирази обличчя, постанти, рухи тіла), *слухові* (тембр, тон, висота, сила голосу), *тактильні* (різні дотики), *знаки, пов'язані зі споживанням їжі* (національні страви у міжкультурній комунікації) та *сприйняттям запахів* (використання парфумів).

Можливим вирішенням проблеми визначення індикативних можливостей невербальної поведінки є поява класифікацій, які зважають на її природу, джерела формування, тип коду, умови спілкування. Таке розв'язання проблеми запропоновано американськими вченими П. Екманом та У. Фрізенном [16; 17]. У результаті проведеного аналізу ними було зроблено важливий висновок про те, що невербальні компоненти, які мають особливу природу походження (*origin*), конкретну форму (*coding*) і сферу вживання (*usage*), слід тлумачити як знаки. У межах індивідуально-динамічного підходу до невербальної поведінки її можна вважати особливою знаковою системою, кодом, стійким зразком, що об'єктивно існує попри мінливість своїх елементів і підструктур.

Розглядаючи знаки невербальної комунікації “у контексті соціальної перцепції як особистісне утворення, наділене когнітивно-регулятивною функцією” [6, с. 6], В.О.Лабунська виокремлює такі системи відтворення та сприйняття знаків невербальної поведінки: *оптичну* (кінетика, проксемика), *акустичну* (екстралінгвістика, просодика), *тактильну* (контактні жести), *ольфакторну* (запах тіла, косметики).

Отже, невербальні елементи є знаками, які мають конкретну форму, сферу вживання та є включеними у процес комунікації. Інформація про ці знаки надходить через канали комунікації, що становлять собою певного типу зв'язок, який уможлиблює спілкування адресанта й адресата.

Історичним попередником появи посібників із невербальної комунікації є вчення про розпізнання характеру людини за її зовнішнім виглядом – фізіогноміка. На думку Є.І. Фейберга, твір П. Мантегацца “Фізіономія і вираження почуттів” [8], можна вважати схожим на сучасні посібники з невербальної комунікації, якщо порівняти поставлені завдання [12, с. 58]. П. Мантегацца змальовує абетку міміки, намагається розкрити залежність міміки від етнічної приналежності людини та її професії, виокремлює антропологічні ознаки для розпізнання інтелектуальних та моральних особливостей особистості. У перших дослідженнях невербальної комунікації підкреслювали значущість невербальних компонентів для вираження емоцій, дослідники акцентували увагу на вивченні емоційної складової невербальної поведінки. Це пояснюють тим, що емоційність лежить на поверхні, а комунікативність невербальних компонентів має глибинний характер через їх двоїсту природу у плані виконання та інтерпретації.

Одні з перших уявлень про семіотику жестового спілкування відображені у праці С. Волконського “Виразна людина. Сценічне виховання жесту (за Дельсартом). Цей автор зазначає, що “семіотика <...> має своїм предметом дослідження тих зовнішніх ознак, якими виражається внутрішній стан людини <...> Семіотика говорить нам: такому знаку відповідає така пристрасть (у нього брови насуплені, отже він страждає). Естетика говорить нам: такій пристрасті відповідає такий знак (він страждає, отже треба насупити брови)”. Ця думка є важливою у вивченні зв'язків емоцій та мімічних рухів.

Семіотика невербального спілкування постала особливо актуальною на початку XIX ст., коли акторами драматичного мистецтва вивчалася проблема більш натуралістичного зображення характерів (a more “natural” body language of the actor). У праці “Роздуми про міміку” дослідник Д.Я. Енгель розробив низку правил для адекватного виразу емоцій за допомогою міміки та жестів. Наприклад, виривання волосся означало відчай, тремтіння і блідість обличчя – страх, биття в груди – провину, тупотіння ногами – злість, простягнуті руки до неба – молитву та ін. Ці правила повинні були забезпечити семантично однозначне тлумачення невербальної поведінки акторів глядачами [18, с. 54] Тенденції у мистецтві мали вплив на літературу XVIII-XIX ст., у якій емоції персонажів відповідали відомим схемам. Ще одним методом, який використовується у сучасному мистецтві та є відображеним у художніх творах, є так званий метод “картина” (tableau), який полягає у тому, що актор завмирає під час найбільш емоційно-напруженої сцени. Нерухомість актора є виразником “невимовно”-глибоких почуттів.

Особливістю невербальної поведінки акторів є те, що невербальні елементи зображуються до або після вербальної репліки персонажа, хоча в усному спілкуванні такого правила не дотримуються; відтворення жестів

одночасно з текстом відволікає глядача від репліки, оскільки у більшості людей зорове сприйняття переважає слухове [4, с. 27]. Однак, у різних школах драматичного мистецтва жестикуляцію використовують з різною мірою інтенсивності: на одному полюсі класичний японський театр (но, кабуки), де невербальна поведінка поєднується зі словами, втілюючи в естетичному та змістовому плані теж саме значення, що й слово; на другому полюсі – європейський реалістичний театр, де жестикуляція виконує другорядну роль.

Ідіоетнічне, культурно обумовлене у спілкуванні людей стосується мовного коду, соціальних ролей, гендерних, вікових особливостей, ситуативних аспектів Відстань під час спілкування між мовцями теж є культурно значимою [20]. Зовнішні особливості комунікації, зокрема темп мовлення, різноманітні ритуали привітань і прощань, відстань між мовцями, паралінгвістичні засоби, які супроводжують комунікацію, великою мірою етнозоорієтовані.

Комунікативно значущими є сила голосу, темп мовлення, якими відрізняються різні культури. Голосно розмовляють представники південноєвропейських країн і при цьому активніше жестикулюють [5]. Темп мовлення північноєвропейських народів (шведи, фіни, норвежці, данці) значно повільніший, ніж у південноєвропейських народів (італійці, іспанці, французи, греки, турки).

Жести, міміка, постави тіла, вирази обличчя національно-культурно обумовлені. Наприклад, українці та представники багатьох інших етносів, прощаючись, махають рукою так, що долоня повернута від себе і кисть руки рухається вперед і назад; англійці хитають кистю руки з боку в бік; італійці рухають кисть руки, як і українці, але повернутою до себе долонею; українець може прочитати цей жест як “іди сюди” [13, с. 35]. У такому випадку існує можливість неправильної інтерпретації семантики знаку і як наслідок – комунікативного непорозуміння. Характерним є привітання у німців – постукування пальцями по столі, за яким сидять друзі або знайомі. Зустрічаючи викладача, німецькі студенти можуть також тупотіти ногами на знак доброго до нього ставлення. А шаркання ногами – це знак несхвалення, неприйняття лектора.

Спілкування носіїв різних етнічних мов – це не тільки знання засобів мовного коду, а володіння елементами і категоріями чужої мови. Знання правил використання знаків невербальної комунікації в межах певної культури – важлива умова успішної міжкультурної комунікації.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) виникло на межі математики, лінгвістики, психотерапії. НЛП – це модель, яка описує внутрішні процеси людини та її комунікативну діяльність. У межах такого підходу людина – це жива система, що отримує інформацію про світ, опрацьовує її і на основі цього робить певні висновки (когнітивна, емоційна оцінка ситуації) та обирає тип взаємодії (різні способи взаємодії із середовищем). Людина сприймає світ через органи чуття, так звані “репрезентативні системи”. Виокремлюють три основні канали отримання інформації: *візуальний* (visual) – статичні та динамічні образи, картини, видіння; *аудіальний* (auditory) – звуки, шуми; *кінестетичний*

(kinesthetic) – тілесні відчуття: задоволення-біль; стрес-спокій; голод-ситість, спрага, тактильне сприйняття [3, с. 12]. Звернення до певної репрезентативної системи чітко виражене в мовленні людини.

Основним методом нейролінгвістичного аналізу є пошук лінгвістичних схем, які вказують на визначену неврологічну репрезентативну систему, а також на те, як ця система використовується в загальній програмі мислення. Поряд із предикатами, які використовуються в мовленні, важливу роль у встановленні сенсорних переваг співрозмовника відіграє рух очей, постава, жести, вираз обличчя, темп мовлення, тембр голосу [2, с. 46-54]. Вибір необхідної мовної структури зазвичай здійснюється на підсвідомому рівні, таким чином, вона відображає підсвідомі структури, які лежать в її основі.

Знання репрезентативних переваг людини використовується у психологічному консультуванні. Значимим воно також є у процесі навчання: очевидно, що т.зв. аудіал буде краще сприймати інформацію на слух, т.зв. візуал – наочно, а т.зв. кінестетика потрібно залучати до практичних експериментів.

У теоретичних працях, присвячених ораторському мистецтву, дослідники розглядають значення жестикуляції, національні особливості, час і місце використання, зв'язок з мовою. Зокрема, Г.З. Апресян зауважує: “Використовуючи певний жест, оратор в одному випадку підкреслює важливість висловленої ним думки, в другому – ніби наочно її презентує, в третьому – намагається глибше розкрити реальний зміст думки, – в четвертому вказує на підтекст того, що сказано” [1, с. 36]. Рухи тіла повинні поєднуватися з голосом і разом з ним виражати внутрішній зміст та душевні емоції. Так, оратор не повинен здійснювати часто і недоречно різких рухів, однак він не повинен бути нерухомим, а у відповідності з мовленням використовувати рухи голови, рук, міміку.

Попри значимість невербальних елементів в ораторському мистецтві, їх недоречне використання, може призвести до зворотного ефекту – послабленню впливу мовлення. І навпаки, жестикуляційні прийоми, продиктовані логікою та емоціями, органічно влітаються в канву загального викладу.

Психологічна теорія вивчення мовлення та жесту в інтерактивній діалоговій системі є основою дослідницьких програм, скерованих на різні аспекти зв'язку мовлення та жестів. Суть дослідження полягає у тому, що одним з учасників діалогу є комп'ютерна програма, змодельована у вигляді графічного зображення людини, яка здатна відтворювати міміку та жести у зв'язку з усним мовленням [19]. За допомогою аудіо та відео засобів ця програма здатна фіксувати та аналізувати вербальні та невербальні реакції реальних учасників діалогу за наперед заданими схемами (модулями).

Інтерактивні системи покликані розв'язати такі проблеми: функції невербальних елементів у спілкуванні, функції жестів у зв'язку зі структурами дискурсу, місце жесту у зв'язку зі структурою висловлювання, зв'язок семантики жесту та семантичних структур (яка інформація виражається

жестами, а яка словами), вираження жестами та мовленням однакової або протилежної інформації.

Отже, вивчення невербальної комунікації вимагає врахування семіотичних, психологічних, культурно-зумовлених чинників під час спілкування. Досконале володіння вербальним та невербальним каналом комунікації – це розуміння невербальної комунікації як міжгалузевої системи знань. Комунікативна стабільність досягається завдяки принципам взаємодії вербальних і невербальних компонентів у процесі комунікації.

Список використаної літератури

1. Апресян Г. З. Ораторское искусство / Г. З. Апресян. – М.: Изд-во МГУ. – 3-е изд. перераб. и доп., 1978. – 278 с.
2. Бэйли Р. НЛП-консультирование: [пер. с англ. А. Сидорова] / Р. Бэйли. – М.: КСП+, 2000. – 317 с.: рис. – (Библиотека NLP).
3. Бэндлер Р. Трансформейшн. Нейролингвистическое программирование и структура гипноза / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. – СПб.: Петербург-21 век, 2000. – 320 с.
4. Геворкян К. У. Кинесический язык (введение в кинесику): автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора филол. наук: спец. 10.02.19 “Теория языкознания” / К. У. Геворкян. – Ереван, 1991. – 39 с.
5. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации: [учеб. пособие для вузов] / Д. Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 287 с.
6. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1986 – 136 с.
7. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение (Язык. Семиотика. Культура) [пер. с англ. В.В. Морозова и И. Б. Шатуновского] / [под общ. ред. И. Б. Шатуновского] / Дж. Лайонз. – М.: Яз. славян. культуры, 2003. – 400 с.
8. Мантегацца П. Физиономия и выражение чувств: [пер. Н. Я. Грота, Е. В. Вербицкого] / П. Мантегацца. – К: Т-я Н. Н. Кушнерова, 1886. – 215 с.
9. Мечковская Н. Б. Семиотика. Язык. Природа. Культура: [курс лекций: учеб. пособие для студ. филол., лингв. и переводовед. фак. высш. учеб. заведений] / Н. Б. Мечковская. – М.: Академия, 2004. – 432 с.
10. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения / Ч. С. Пирс. – М.: Логос, 2000. – 448 с.
11. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение. Новая этнология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 7-22.
12. Фейберг Е. И. Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности / Е. И. Фейберг, А. Г. Асмолов // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 6. – С. 58-66.
13. Фурман А. В. Психокультура української ментальності / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
14. Communication in Face-to-Face Interaction / [ed. by J. Laver and S. Hutcheson]. – Harmondsworth, Middlesex: Penguin, 1972. – 327 p.
15. Eco U. A Theory of Semiotics (Advances in Semiotics) / U. Eco. – Bloomington and London: Indiana Univ. Press, 1976. – 354 p.
16. Ekman P. An argument for Basic Emotions / P. Ekman // Cognition and Emotion. – 1992. – № 2. – P. 169-200.
17. Ekman P. The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding / P. Ekman, V. Wallace, W. V. Friesen // Semiotica. – 1969. – № 1. – P. 49-98.
18. Engel J.J. Ideen zu einer Mimik / J.J. Engel. – Berlin: Mylius, 1984. – 234 S.
19. Osgton W. D. Speech and Body Motion Synchrony of the Speaker-Hearer / W. D. Osgton // The perception of language / [ed. by D. H. Horton]. – L.: Academic Press, 1998. – P. 150-184.
20. Pocheptsov G. G. Proxemics / G. G. Pocheptsov // The Encyclopedia of Language and Linguistics / [ed. by R. E. Asher, J. M. Y. Simpson]. – 2nd ed. – Oxford: Pergamon Press, 1994. – P. 3389-3390.

ФУНКЦІЇ ПРИСЛІВНИКІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Постановка проблеми. Прислівник як самостійна повнозначна частина мови у граматичній теорії був визнаний відносно недавно. Ранні граматисти (напр., Г. Суїт) розглядали прислівник серед нерозчленованого розряду «часток», куди входили всі незмінні частини мови. Такі науковці, як А.І. Смірницький, Б.А. Ільїш, В.Я. Плоткін, Л.С. Бархударов визнають прислівник як повнозначну частину мови. Щодо англійських прислівників, то більшість з них творяться за допомогою суфіксів -ly, ward/ -wards, -ways, -fold.

Завдяки своїй позиційній, текстовій і комунікативній поліфункціональності прислівник займає важливе місце в системі частин мови. Однак гетерогенна сутність цієї лексико-граматичної категорії значно ускладнює процес її науково-обґрунтованого оцінювання. Саме тому можна впевнено стверджувати, що термін «прислівник» наразі не набув об'єктивного і повного роз'яснення в сучасній лінгвістичній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема тлумачення адверба simply відображена в сучасній лінгвістиці в роботах вітчизняних (В. Г. Адмоні, Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюнової, Л. С. Бархударова, А. Г. Володіна, Н. Ю. Вихованця, А. П. Загнітка, В. А. Звєгінцева, О. С. Кубрякової, В. В. Михайленко, О. І. Москальської, І. Я. Харітонової, О. Селіванової), і зарубіжних лінгвістів (Д. Болінджера, К. Л. Хамбліна, Д. А. Штелінга, Н. Brinkman, P. Eisenberg, U. Engel, J. Erben, H. Glinz, G. Helbig, J. Buscha).

Мета нашого дослідження – провести дослідження інформаційної структури адверба simply.

Виклад основного матеріалу. Перш за все проаналізуємо декілька визначень прислівника, які дають відомі лінгвісти: “The adverb is a part of speech which expresses some circumstances that attend an action or state, or points out some characteristic features of an action or a quality. “The function of the adverb is that of an adverbial modifier. An adverb may modify verbs (verbals), words of the category of state, adjectives, and adverbs» [1:210]. “The adverb is defined as a word expressing either property of an action, or property of another property, or circumstances in which an action occurs» [2:30]. “The adverb in English and Ukrainian is an indeclinable notional expressing the quality or state of an action, the circumstances in the action proceeds, or a degree of some other quality» [3:248].

Під терміном “прислівник» об'єднується велика кількість різноманітних одиниць. Вказуючи на надзвичайно високу гетерогенність та поліфункціональність прислівників, деякі дослідники (Л. В. Щерба, Р. Кверк,

М. Перрот та ін.) сумніваються в самій можливості залучення до одного класу всіх мовних форм, які традиційно визначаються як прислівники.

Прислівники мають різноманітні лексичні значення і відрізняються один від одного своєю структурою і роллю в реченні. За структурою прислівники можуть бути окремим словом (e. g. fast, well, clearly, somehow, nowhere, sideways, southward(s), etc.), або фразами (e. g. At last, all along, at first, in front, from above, since then, till later, for once, the day after tomorrow, all of a sudden, as a result, etc.).

Більшість прислівників слугують визначенням дієсловам, прикметникам та іншим прислівникам у реченні. Деякі прислівники визначають цілі речення, які виражають оцінку до сказаного в реченні або до його змісту.

Згідно їх значенню, прислівники поділяють на наступні групи: adverbs of time (today, tomorrow, soon, etc.); adverbs of repetition or frequency (often, seldom, ever, never, sometimes, etc.); adverbs of place and direction (inside, outside, here, there, backward, upstairs, etc.); adverbs of cause and consequence (therefore, consequently, accordingly, etc.); adverbs of manner (kindly, quickly, hard, etc.); adverbs of degree, measure and quantity (very, enough, half) [3:211].

Англійські та українські прислівники в цілому мають спільні морфологічні ознаки, відмінності ж виявляються в конкретних проявах цих ознак в кожній з мов. Спільною морфологічною ознакою англійських та українських прислівників є незмінність їх форми (виняток становлять якісні прислівники, які в обох мовах можуть змінюватись за ступенями порівняння, проте кількість їх по відношенню до решти відносно невелика). Але ця спільна їх ознака значно виразніше виявляється в українській мові, як мові синтетичній, на фоні багатой парадигматики інших повнозначних частин мови, ніж в англійській, що характеризується значно вищим ступенем аналітизму і де різноманітність форм властива в основному дієслову. За морфологічними ознаками головним та продуктивним суфіксом прислівників в англійській мові є суфікс -ly, який утворює прислівники від інших частин мови, переважно від прикметників (slow-slowly, tired-tiredly, right-rightly).

Прислівники на -ly відносяться до лексико-граматичного розряду якісних прислівників, що представляють різноманітні окремі види загального значення якості. Крім -ly існують також суфікси з обмеженим поширенням: -ways, -wards, -wise (crossways, clockwise, afterwards). Велика увага у вивченні зазначених мовних одиниць на сучасному етапі приділяється дослідженню їх функціональних характеристик. Так, з точки зору семантико-функціонального варіювання функціями якісних прислівників визначаються синтаксичні функції адвербіального означення, обставини, модального вставного слова (В. Г. Павлов).

Адверб simply в англійській мові виступає як розділовий. Розглянемо дане положення більш докладно. Зарубіжні лінгвісти прийшли до наступних висновків:

- використання РІ (розділовий інфінітив) різко зросла за останній час, особливо після 2000 року;

- з'ясувалося, що тільки обмежене число слів, перш за все говірок, використовується в таких конструкціях;
- виявлено, що найчастіше в ролі розділового елементу виступають прислівники;
- існує велика різниця між дистрибуцією говірок в дієслівній конструкції і інфінітивній конструкції;
- РІ використовується переважно як емфатичний засіб для досягнення певних комунікативних цілей;
- статистичні дані показують, що і в британському англійському, і в американському варіанті використовуються однакові розділові прислівники складі РІ.

На основі аналізу корпусних лексики дослідники виявили, що тільки обмежене число діалектів використовується в РІ. До них в першу чергу треба віднести прислівники-інтенсифікатори: *just, really better, really, still, always, even, fully, further, simply, actively, effectively, carefully, accurately, fundamentally, ever, also, seriously*.

Статистика показує, що прислівник *just* використовується в даній функції в 41% із загального числа РІ, в той час як *simply* – в 31%.

Предметом нашого дослідження є також питання про те, які прислівники найчастіше виступають в ролі розділових. Бурчфілд вважає, що цю функцію найчастіше виконують найпоширеніші прості прислівники:

- 1) *even, ever, further, just or quite*;
- 2) прислівники, що закінчуються на - *ly*: *actually, finally, fully, nearly, really, simply, utterly*. А фраза *to correctly identify* є однією з найпоширеніших в поєднаннях з РІ.

Більшість розділових адverbів служить свого роду сигнальними орієнтирами, що уточнюють наступну інформацію:

- закінчення, завершення: *actually, really, completely, constantly*;
- інклюзивні та ексклюзивні зв'язку в поєднанні: *even, simply, only*;
- тимчасові рамки: *suddenly, finally, gradually*;
- уточнення ступеня незгоди у дієслів з семантикою несхвального ставлення до чого-небудь: *to totally contradict, to thoroughly disapprove*.

Висновки. Статтю присвячено дослідженню лексико-семантичних властивостей прислівників. Прислівники були й залишаються предметом уваги зарубіжних та вітчизняних учених у плані встановлення їх категоріального статусу; дослідження лексико-семантичних особливостей; опису семантико-синтаксичних та власне функціональних характеристик. Ми розглянули різні за значенням групи прислівників; описали способи утворення ступенів порівняння та специфічні структурні типи прислівників, розкрити особливості функціонування прислівників в англомовних прозових текстах.

1. Аксаков К. Несколько слов о нашем правописании / К. Аксаков. - М. : К. С. Аксакова сочинения филологические, 1875. - 406 с.
2. Виноградов В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В. Виноградов. - М. : Высшая школа, 1986. - Изд. 3. - 639 с.
3. Виноградов В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В. Виноградов. - М. : Высшая школа, 1986. - Изд. 3. - 639 с.
4. Вихованець І. Теоретична морфологія української мови / І. Вихованець, К. Городенська. - К. : Унів. Вид-во "Пульсари", 2004. - 400 с.
5. Chapman R. L. Adverb / R. L. Chapman // The Encyclopedia Americana. - 1973. - Vol. 1. - P. 194.

Н.О. Наконечна

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник

к. пед. н., доц. Щерба Н. С.

ЕТАПИ НАВЧАННЯ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ВЕБ-ЗАСТОСУНКУ LINO

В умовах прискореного науково-технічного прогресу при зростанні потоку інформації все більшого значення набуває читання іноземною мовою. *Читання* як комунікативне вміння та засіб спілкування – це один із видів мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюджений спосіб іншомовної комунікації, що має велике пізнавальне значення і реалізує всі чотири цілі навчання – практичну, розвивальну, виховну і загальноосвітню [1].

Різні аспекти навчання читання вивчалися такими вченими як І. А. Зимня, С. Ю. Ніколаєва, М. О. Кучма, С. К. Фоломкіна, О. Ю. Аксьонова, Л. В. Шелестова, М. О. Зайцев, Г. Доман, З. І. Кличнікова, Дж. Пітман, М. Мур, М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохіна, Л. Є. Журова, Г. А. Тумакова, Г. А. Цукерман, В. М. Плахотник, Г. В. Рогова, Н. К. Складенко, М. В. Денисенко. Проблематикою навчання читання учнів старших класів займалися І. В. Карпов, З. І. Кличнікова, І. Л. Матковська, О. І. Пономарьова, В. Н. Шевяков. Автори наголошують на важливості відповідності між методами навчання читання та умовами сучасності. Однак питання про підвищення ефективності навчання читання залишається актуальним.

Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і, зокрема веб-технологій, дозволяє здійснювати пошук та випробування нових шляхів навчання учнів. За В. В. Шакотько, *інформаційно-комунікаційні технології* навчання – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання [4: 6].

Одним із перспективних і недостатньо вивчених напрямів у даному контексті є використання веб-застосунків як засобу навчання самостійного вивчаючого читання. *Вивчаюче читання* має своєю метою досягнення повного і точного

розуміння інформації тексту і критичного осмислення цієї інформації. Однією з цілей такого читання є формування в учнів уміння самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру [2: 201]. Як показує аналіз наукової літератури, питанню впровадження веб-технологій у процес навчання присвячено низку досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, а саме: В. Бикова, А. Веліховської, М. Головань, М. Жалдак, Т. Зайцевої, О. Коваль, С. Ракова, Ю. Машбиці та ін.

Що стосується використання веб-застосунків у процесі навчання учнів *старшого етапу читання*, то це питання досі не отримало достатнього висвітлення в науковій літературі, що й визначає **актуальність** нашого дослідження.

Поняття «*веб-застосунок*» тлумачиться як комп'ютерна програма, що використовує браузер і веб-технології заради виконання завдань в Інтернеті [5].

У свою чергу **Lino** – це веб-застосунок, який пропонує використовувати віртуальну дошку, до якої можна "прикріпити" будь-які тексти для читання і завдання до них. Lino також дозволяє безкоштовно додавати до текстів різноманітні стікери, картинки, фотографії, відео- та аудіо-файли, слова до тексту, завдання безпосередньо на дошці за допомогою стікера або в прикріпленому документі.

Методика навчання читання залежить від підходу, що використовується. Розглянемо детальніше етапи навчання вивчаючого читання та можливість використання Lino на цих етапах за *комунікативним підходом*.

На **I етапі** (дотекстовому) запроваджуються наступні підетапи:

1) *антиципація* (змістова, мовна, ситуативна, функціональна та культурна).. Перед тим як учні почнуть самостійно опрацьовувати текст, вчитель повинен заохотити їх до його читання. Він повідомляє певні факти з життя та творчості автора, обговорює з учнями проблематику тексту. Можна також ознайомити їх з реаліями, звичками, традиціями, які розповсюджені на території країни, мова якої вивчається.

За необхідності цю інформацію можна розмістити на віртуальній дошці Lino. Там можна прикріпити фотографію автора, закріпити стікери з важливими фактами його життя та творчості, написати на стікерах запитання, на які учні повинні відповісти. Так як дошка є великою за розміром і по ній можна переміщатися збільшуючи і зменшуючи необхідні ділянки, то в іншому місці можна розмістити також завдання, які допоможуть усунути труднощі розуміння тексту. Вимову власних назв можна закріпити у вигляді аудіо файлу від носіїв мови, подати короткий словник зі складними словами, закріпити на стікері з завданнями, які виконуватимуться після прочитання тексту.

2) *предикція* (змістова, мовна, ситуативна, функціональна та культурна). На основі першого речення / заголовку, порівняння традицій країн, окремих слів / власних назв учні мають передбачити, про що буде йтися в тексті.

Lino дає можливість також закріпити фотографії, відео- та аудіо-файли, на основі яких здійснюватиметься передбачення змісту тесту. Учні ж, у свою

чергу, можуть прикріпити свої передбачення у вигляді стікерів з коментарями та думками на дошку, підписавши їх, або анонімно.

3) *постановка комунікативного завдання*, а також за необхідності полегшення мовних труднощів. Перед тим як учні будуть детально вивчати текст, вони мають проглянути його для отримання загальної інформації та ознайомлення з завданнями, які учні мають виконати після читання тексту.

Щоб підготувати їх до читання, можна також запропонувати їм вправи, спрямовані на *усунення труднощів розуміння тексту* (опрацювання складних лексико-граматичних структур).

II етапом (текстовим) є *читання тексту* про себе відповідно до поставленого комунікативного завдання. При вивчаючому читанні пропонуються наступні варіанти завдань:

- прочитайте текст і знайдіть у кожній частині знайдіть ключові речення;
- прочитайте текст, розділіть його на значеннєві частини, підберіть назви до кожної з них;
- прочитайте текст, відзначте (випишіть) місця, що розкривають різні аспекти проблеми;
- прочитайте текст і перелічіть питання, освітлювані в ньому;
- прочитайте текст і знайдіть у кожній частині по одному реченню, що передає основну думку цієї частини;
- прочитайте текст і розташуйте пункти плану відповідно до логіки оповідання;
- прочитайте речення у пасивному стані (умовному стані) і вкажіть, для вираження якої думки використовується це граматичне явище.

Незважаючи на той факт, що текст можна розмістити на стікері, прикріпленому до дошки, або просто в прикріпленому документі, все ж краще надавати перевагу фізичним носіям, таким як книга чи роздруківка, адже читання на електронних носіях, нажаль, негативно впливає на зір учнів. Проте всі зазначенні вище та інші завдання можна прикріпити на дошку в Lino.

III етапом (післятекстовим) є контроль розуміння прочитаного, який включає в себе виконання післятекстових завдань таких як відповіді на запитання, вправи на знаходження інформації, тести. Запитання можна розмістити на дошці не лише у вигляді тексту, а й в аудіо-та відео-форматі, що додасть інтерактивності до виконання завдання.

На **IV етапі** відбувається виконання учнями таких завдань, як:

- відповідно до змісту прочитаного тексту, закінчіть речення, використовуючи запропоновані варіанти;
- використовуючи матеріал тексту, відповісти на питання;
- прочитайте план тексту і скажіть, чи досить повно він передає зміст;
- використовуючи факти з тексту, розкажіть про...;
- прочитайте про себе текст і виділіть те нове, що ви дізналися з нього;
- скажіть, яким чином ви можете використовувати інформацію, що утримується в тексті, у роботі за фахом;

- підготуйте резюме (анотацію) тексту;
- розташуйте речення в тій послідовності, в якій вони подані в тексті;
- виразіть головну думку тексту, поясніть його заголовок;
- прокоментуйте частину тексту, що вам здалася найбільш цікавою.

Розглянуті етапи організації навчального процесу мають бути побудовані таким чином, щоб на систематичній основі формувати в учнів наступні *вміння*:

- знаходити в тексті основну інформацію і прогнозувати його зміст;
- розуміти фактичний зміст тексту та уміти на його основі висловлювати та аргументувати свою думку;
- критично оцінювати прочитане;
- знаходити головну ідею та проблематику тексту;
- анотувати, реферувати текст;
- класифікувати та систематизувати отриману інформацію;
- використовувати електронні засоби навчання.

Окрім вмінь необхідно розвинути певні *навички*, такі як:

- самостійне виведення значення невідомих слів;
- розуміння функції складових компонентів речення;
- синтагматичний поділ тексту;
- знаходження логічних зв'язків у тексті;
- оволодіння граматичними формами.

Необхідно також поглиблювати соціокультурні *знання* учнів про: традиції, економіку, політику країн світу, включаючи, зокрема, знання мовленнєвої і невербальної поведінки носіїв іноземної мови, описані у текстах [3].

Під час роботи необхідно брати до уваги **вимоги до текстів** для вивчаючого читання. Обсяг тексту в 10-му класі має становити не менше 800 друкованих знаків, а в 11-му не менше – 1900. Потрібно пам'ятати, що велике значення також має зміст тексту, його ідея, адже від цього залежить мотивація учнів.

Серед інших вимог є такі:

- тексти мають містити фактичну інформацію про країну та народ, мова якого вивчається, а також включати в себе різноманітні відомості з галузей людських знань;
- вони повинні відповідати віковим та психологічним особливостям учнів, їх інтересам та вподобанням;
- тексти повинні сприяти морально-етичному розвитку учня;
- тексти мають включати в себе різні форми мовлення (діалогічне, монологічне) [3].

Тексти для навчання вивчаючого читання найкраще вибирати з-поміж автентичних, які є зразками комунікації іноземною мовою.

Отже, веб-застосунок Lino можна використовувати на всіх етапах навчання вивчаючого читання; це підвищує самостійність і розвиває творчі здібності та аналітичні вміння учнів, робить навчання цікавішим та різноманітнішим.

1. Матковська І.Л. Подолання труднощів у навчанні читання англійською мовою в середній школі [електронний ресурс] / І. Л. Матковська. – Режим доступу: <http://xn--1-btbl6aqcj8hc.xn--p1ai/>
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / [О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова та ін.]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні [електронний ресурс] / Г. Е. Борецька. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/im_2012_3_5.pdf
4. Шакотько В.В. Методика використання ІКТ у початковій школі: Навч.- метод. Посіб / В. В. Шакотько. – Київ: Комп'ютер, 2008. – 128 с.
5. Cambridge Dictionary [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/application>.

К. В. Невмержицька

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

канд. філол. н., доц. І.М. Рудик

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОВПЛИВУ КОНТЕКСТУ Й ОЦІННОГО ЗНАЧЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ZOJE STAGE “BABY TEETH”)

Невід'ємним компонентом пізнання людиною навколишньої дійсності є оцінювання, в основу якого покладено ціннісний підхід до суспільства, явищ природи та людської особистості загалом. У повсякденному житті особистості оцінне трактування оточення та самої себе в цьому оточенні є одним із найважливіших видів розумово-мовленнєвої діяльності. Система сформованих оцінок отримує своє вираження на усіх мовних рівнях, що зумовлює посилений інтерес до вивчення оцінки як лінгвістичної категорії. Сучасні лінгвістичні течії, такі як комунікативна лінгвістика, прагмалінгвістика, дискурсологія, зосереджують свою увагу на дослідженнях оцінки невіддільно від тексту, зокрема, розглядають особливості вираження оцінного значення у різних типах контексту. **Актуальність** представленого дослідження визначається необхідністю узагальнити особливості взаємовпливу оцінного значення та контексту.

Контекст – поняття, яке активно використовується в сучасній філософії, науці, художній літературі й побутовому спілкуванні і відіграє важливу роль у комунікації, значною мірою визначаючи її ефективність. У термінологічній енциклопедії сучасної лінгвістики контекст визначається як семантико-граматична та комунікативна єдність певного текстового елемента (слова, висловлення, періоду) із текстовим ситуативним оточенням як індикатором значення та функціональної ваги цього елемента [4, с. 252].

Типологічні класифікації контексту стали предметом досліджень А. Д. Посохової, яка розмежовує *вербальний (лінгвістичний)* та *екстравербальний (зовнішньоситуативний)* контекст [2, с. 326]. В наукових

працях І. Г. Торсуєвої виокремлено *мікроконтекст* та *макроконтекст*, а також диференційовано підвиди вербального контексту у залежності від особливостей його функціонування [5, с. 238].

Проблему реалізації оцінки у контексті порушує й Н. Д. Арутюнова, яка стверджує, що оцінка не може незалежно функціонувати в тексті, вона є частиною загальної побудови опису або міркування і органічно пов'язана зі описовим аспектом тексту в цілому. Оцінний аспект тексту складається із значень, які реалізуються на всіх рівнях мови – в морфології, синтаксисі, лексиці та на рівні тексту з урахуванням зовнішньоситуативних факторів [1, с. 163].

Розглядаючи типи взаємозумовленості контексту та оцінного висловлювання, Г. І. Приходько виокремлює три варіанти їх взаємодії:

□ контекст впливає на висловлювання, змінюючи характер оцінки останнього;

□ оцінне висловлювання впливає на контекст, додаючи оцінний компонент до його тлумачення;

□ взаємовплив оцінного висловлювання та контексту [3, с. 126-128].

Мета представленої статті – простежити особливості взаємодії контексту та оцінного значення на матеріалі художнього твору. **Матеріалом дослідження** слугувала вибірка із роману Zoje Stage “Baby Teeth” [6].

Проаналізуємо конкретні випадки, коли контекст змінює характер оцінного значення.

Sometimes Mommy was an octopus with a sharp blade in each hand. It seemed fair to Hanna that when Mommy bruised her heart, or made her feel all icky crumbly inside, that she should be able to hurt her back [6, с. 14].

Цей фрагмент презентує оцінний опис мами маленькою дівчинкою. Ключовою лексемою опису є іменник *octopus*, у якому словники не фіксують негативного денотативного значення. Лексема *Mommy* позитивно забарвлена, покликана виражати трепетне відношення дитини до матері. Надалі у межах того ж повідомлення зосереджено нагромадження слів із негативно-оцінними семами: *a sharp blade, to bruise, icky, crumbly, to hurt back*. Таким чином створюється негативний контекст, який впливає на конотативне значення ключової лексики, надаючи їй негативного забарвлення. Мама ж інтерпретується наратором як восьминіг-монстр, здатний завдавати болю. Спостерігаємо вплив негативного контексту на лексику із нейтральним та позитивним значенням, що надає їм негативного оцінного потенціалу.

Схожим до попереднього прикладу є даний уривок:

She didn't want to bullshit her, but the truth was almost shameful. They hadn't had even a scribble to clip to the refrigerator since Hanna was three. They had no way to justify – based on their child's performance – enrolling her in an artistic school. Only Alex saw any potential there [6, с. 67].

Негативна оцінка у даному висловлюванні виражена негативною лексикою (*to bullshit, shameful*) та заперечними граматичними конструкціями (*hadn't had even a scribble, had no way to justify*). Саме вона створює негативний контекст,

покликаний передати докори сумління матері, яка розчарувалася у творчих можливостях доньки. Проте останнє речення аналізованого фрагменту містить слово *potential* та вказівку на єдину людину, яка все ще сподівається розкрити приховані таланти дитини, якою є тато дівчинки. Нейтральне, в деякій мірі навіть позитивне значення лексеми “potential” під впливом контексту перетворюється на засіб вираження негативної оцінки (через обмежувач “only”) та наголошує на невтішності представленої ситуації.

У наступному фрагменті простежуємо нейтралізацію негативно-оцінної лексики під впливом контексту:

*But she worried about what to tell Alex. **Good news: nothing’s physically wrong with Hanna. Bad news: the problem might be in her head*** [6, с. 34].

По-перше, даний зразок містить приклад об’єктивації позитивного оцінного значення за допомогою заперечення (*nothing’s wrong*). По-друге, спостерігаємо лексичне вираження негативної оцінки у межах останнього речення (*bad news, problem*). Вербальний контекст, наведений у цьому прикладі, можна інтерпретувати як нейтральний з огляду на те, що у ньому присутнє протиставлення різновекторних оцінних значень *good news – bad news*. Проте урахування ширшого зовнішньоситуативного контексту (жінка, констатуючи погану новину, сподівається на позитивний ефект, а саме – викликати підтримку чоловіка щодо ідей пошуку нових можливостей для лікування їх дитини) дозволяє стверджувати, що негативна оцінка, реалізована у даному повідомленні, набуває позитивного забарвлення під впливом екстравербального контексту.

При взаємодії контексту та оцінного значення прослідковується і зворотній ефект: оцінка змінює значення контексту в цілому.

Розглянемо такий фрагмент:

*“You’re becoming such **a big girl**. And the doctor had **good news**: you’re **totally fine. Perfect health**. It might be **a good time** to start looking for a school. It’s been a while and you’ll probably **like it better** – ” Hanna slammed her hands against the window, **shrieking as if she’d awakened in a coffin*** [6, с. 20].

Наведений зразок є монологом матері та реакцією на нього дитини. У висловлюванні створюється позитивний контекст завдяки позитивно забарвленій лексиці: *a big girl, good news, totally fine, perfect health, a good time, to like, better*. Таким чином мати намагається налаштувати доньку на успішний вступ до нової школи, заспокоїти та заохотити її. Негативна реакція дитини відображається в коментарі оповідача: *shrieking as if she’d awakened in a coffin*. Автор створює стилістичний контекст, використовуючи прийом художнього порівняння. Оскільки це порівняння виражає вкрай негативну оцінку подій дитиною, увесь контекст даного повідомлення сприймається як песимістичний, небажаний, навіть загрозливий. Отже, присутність у позитивному контексті елементів (навіть невербальних) з негативним оцінним значенням може змінювати увесь контекст на негативний.

Цікавими є випадки взаємообумовленості контексту та оцінного значення. Проілюструємо такий взаємовплив на прикладі:

*She'd read about young girls who were **burned alive** or tossed into a river to drown, weighted with stones, while the **stupid** villagers cheered. Nobody liked witches, that much was clear, but Hanna couldn't understand why. It made her giggle, thinking about the fun games she could play if she had a witch for a friend. Maybe such a friend could finally help her do what she'd struggled to do on her own...* [6, с. 27-28].

Запропонований для аналізу монолог відображає потік думок дівчинки. На початку подається картина знущання над відьмами, описана із залученням негативно-оцінних одиниць (*burned alive, tossed to drown, weighted with stones, stupid, nobody liked witches*). Усі вони вживаються на позначення відьом. Надалі негативність цієї лексеми нівелюється завдяки присутності в контексті позитивної оцінки (дівчинка радіє від думки про подружку-відьму), яка виражається лексемами *to giggle, to play the fun games, a friend, to help*. В результаті, лексема “witch” набуває позитивної конотації.

Таким чином, взаємовплив оцінки та контексту сприяє посиленню впливу на читача. Контекст здатен змінювати валентність оцінного висловлювання, а оцінка, у свою чергу, сприяє пом'якшенню або загостренню забарвленості контексту. У межах художнього твору даний процес є засобом формування оцінного ставлення читача до героїв та їх вчинків.

Список використаної літератури

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Посохова А. Д. Типологія контексту літературно-художнього твору / А. Д. Посохова // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. – № 27. – Київ, 2013. – С. 324-331.
3. Приходько Г. І. Оцінка і комунікація. Посібник / Г. І. Приходько. – К.: NKPublishers, 2013. – 168 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія [авт. уклад. Селіванова О. О.] / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля, 2006. – 716 с.
5. Торсуева И. Г. Контекст / И. Г. Торсуева // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 238-239.
6. Stage Z. Baby Teeth / Z. Stage. – NY: St. Martin's Press, 2018. – 243 p.

А.А. Нестерук

Житомирський державний університет

Імені Івана Франка

Науковий керівник:

к.ф.н. , доцент Євченко В.В

АВТОНОМНЕ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Особистісна орієнтація освітньої системи у державі є об'єктивним чинником зміни педагогічних поглядів у сфері організації іншомовного навчання.

Актуальності набувають підходи, форми методи, які надають учням можливість виступати активними суб'єктами навчальної діяльності. Проблема

удосконалення навчання іноземної мови на старшому етапі загальноосвітньої школи пов'язана з необхідністю використання технологій навчання, які, з одного боку, задовольнятимуть запити особистості учнів, дозволять врахувати їх потенції, інтереси, навчальні потреби, а з іншого боку, дозволять підвищити рівень самостійності навчальної діяльності, закласти основи здатності до автономного вивчення іноземної мови.

Проблема організації автономного навчання іноземної мови розглянута у наукових доробках С. В. Бондар, Н. Ф. Коряковцевої, Ю. В. Петровської, О. М. Солововой, Х. Холека (H. Holec), Л. Дікінсона (L. Dickinson), Д. Літтла (D. Little) та інших. Зазначені науковці наголошують на важливості інтеграції навчальної автономії у процесі іншомовного навчання учнів старшої школи та підкреслюють важливість організації такого навчання на основі врахування індивідуальних психологічних особливостей: навчальних стилів, здібностей, пізнавальних інтересів учнів.

Питання організації навчання на основі врахування індивідуальних та психологічних особливостей учнів старшого етапу висвітлено у наукових доробках С. Ю. Ніколаєвої, І. С. Осмолівської, П. І. Сікорського, Г. Гарднера (G. Gardner), Б. Фішера (B. Fisher), К. Леттері (C. Letteri) та інших.

Проте, учні даної вікової групи мають різні індивідуальні потреби та інтереси, які пов'язані з їх майбутніми професіями. Враховуючи зазначене, актуальності набуває питання організації автономного диференційованого навчання іноземної мови учнів старшої школи.

На нашу думку, методично коректна інтеграція автономного диференційованого навчання дозволить підвищити ефективність процесу навчання іноземної мови, та відповідно, оптимізувати формування іншомовної комунікативної компетентності учнів зазначеної вікової групи.

Метою нашої статті є обґрунтування доцільності використання автономного диференційованого навчання в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності на старшому етапі загальноосвітньої школи.

Логіка дослідження передбачає передусім визначення поняття «автономне навчання». З точки зору науковців, автономне навчання «процес», під час якого учень (студент) організовує, систематизує власне навчальне середовище за допомогою, з управлінням, вказівками викладача або без них. [5 : 113]

Таке навчання базується на персоналізованих потребах у знаннях учня, його вмотивованості у навчальному процесі.

Автономне навчання передбачає розгляд учня як суб'єкта навчального процесу, який «здатний усвідомлювати свої інтереси і потреби і задовольняти їх завдяки вільному вибору форм і методів навчання, які є необхідними для оволодіння базовими та додатковими знаннями». [2]

Близькою нам є точка зору О.М. Солововой, яка підкреслює той факт, що в умовах шкільного навчання автономія реалізується шляхом «розвитку в учнів здатності до навчання та визначається поняттям «вчити вчитися»» [4 : 50] тобто, з точки зору вченої, учнів слід навчити, що саме вчити, які навчальні стратегії та прийоми використовувати та як саме можна контролювати

динаміку власного прогресу у вивченні іноземної мови. Окрім того, програма з іноземної мови для нової української школи передбачає формування навчальної компетентності впродовж життя та, відповідно, орієнтує учнів старшої школи на постійний саморозвиток та самоосвіту.

Зазначене приводить до висновку, що організація автономного навчання орієнтує вчителя на використання різних видів учбових завдань, збільшення видів навчальної діяльності, надання учням можливості вибору способу вирішення навчальних задач, адаптації прийомів оволодіння знаннями та навичками до власних потреб та здібностей, надання можливості спостерігати, фіксувати, контролювати власний прогрес у вивченні іноземної мови.

У контексті організації автономного навчання змінюється і роль вчителя, на нього накладається обов'язок консультування, підготовки варіативних засобів навчання, допомога учням у виборі завдань та вправ, орієнтування учнів у сфері вибору стратегій та прийомів засвоєння навчального матеріалу. Крім того, ряд науковців підкреслює той факт, що умовою ефективного автономного навчання є створення технологій, що дозволять максимально врахувати способи переробки навчальної інформації яким надають перевагу учні [1] (М. Н. Берулава), дозволять врахувати їх навчальні стилі [6] (К. Леттері), пізнавальні інтереси та здібності [9] (Н.Ф. Коряковцева). Це призводить до розуміння того, що автономне навчання має носити диференційований характер.

Підсумовуючи точки зору науковців відмічаємо, що реалізація автономного диференційованого навчання на старшому етапі має наступні переваги:

- створює міцну мотиваційну базу навчальної діяльності учнів, шляхом індивідуалізації їх навчального досвіду;
- задовольняє потребу старшокласників у самостійності, незалежності прийняття рішень;
- дозволяє виробити власну стратегію вивчення іноземної мови;
- оптимізує формування іншомовних навичок та вмінь, завдяки свідомому вибору учнями навчальних стратегій, які є оптимальними для кожного з них;
- надає можливість регулювання та корекції власного прогресу у вивченні іноземної мови.

Аналіз діючих підручників для старшої школи за критерієм наявності вправ для автономного та самостійного навчання (Карпюк О.Д., Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В.) засвідчує, що у більшості підручників, які використовуються у старших класах є достатня кількість вправ, орієнтованих на розвиток умінь самостійного навчання під час виконання домашніх завдань. В той самий час, кількість вправ, спрямованих на формування умінь автономного навчання під час роботи в класі, є незначною або зовсім відсутня. Крім того, пропоновані завдання є орієнтованими найчастіше на «пересічного» учня, є типовими та не враховують індивідуальні психологічні особливості учнівського контингенту.

Данні аналізу підручників представлені в таблиці 1.

Табл.1

**«Порівняльний аналіз підручників в контексті формування умінь
автономного навчання учнів»**

Автор (и) підруч ника	Загальн а кількість вправ спрямован их на розвиток умінь автономно го навчання.	Кількіс ть вправ спрямова них на розвиток автономн ого навчання під час виконанн я домашніх завдань.	Кількіст ь вправ спрямован их на розвиток автономно го навчання в класі.	Кількість вправ спрямованих на диференційов ане автономне навчання в класі.
Карп юк О.Д.	46	46	0	0
Калін іна Л.В., Само йлюкев ич І.В.	58	38	20	0

Отже, значене підтверджує актуальність наукового пошуку у досліджуваній сфері. На нашу думку, доцільно реалізовувати не лише автономне навчання, а й здійснювати диференційований підхід під час його організації. Такий вид навчання відповідає віковим особливостям старшокласників, дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, забезпечити учнів навичками автономної навчальної діяльності, що дозволить їм в майбутньому здійснювати самоосвіту у галузі вивчення іноземної мови.

Перспективи подальших наукових розвідок у досліджуваному контексті вбачаємо у визначенні практичних шляхів реалізації автономного диференційованого навчання учнів як під час уроків іноземної мови так і в позаурочний час.

Список використаної літератури

1. Берулава М. Н. Гуманизация образования: направления и проблемы // Педагогика 1996 - №4 с 23-27
2. Бондар С. В. Проблема автономного навчання іноземної мови у навчальному процесі вищої школи [Електронний ресурс] / С. В. Бондар Науковий вісник Донбасу. 2012 - №4 – Режим доступу http://nbuv.gov.ua/jujrn/nvd2012_4-23.
3. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева – М.: АРЕТИ – 2002 – 175с.

4. Соловова Є. Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Є. Н. Соловова. – М.: АСТ : Астрель, 2008 – 272с.
5. Яковлева А. Н., Дмитриева С.А. Развитие учебной автономии учащихся в процессе обучения иностранному языку : Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия “Педагогические науки” №4 2017 с 113-117

А. В. Ничипорук

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Коляда О. В.

ЕФЕКТ ОЧУЖЕННЯ У ТВОРЧОСТІ КЕРІЛ ЧЕРЧИЛЛЬ

Мета статті полягає у дослідженні творчості Керіл Черчилль та виявленні в її драмі елементів ефекту очуження Бертольда Брехта. Для досягнення поставленої мети потрібно дослідити теорію Брехта про ефект очуження, виявити описані ним засоби у п'єсах Керіл Черчилль та їх роль у висвітленні авторкою психологічних та соціальних проблем.

Керіл Черчилль є всесвітньо відомим Британським драматургом, однією з ключових фігур сучасного театру та один із найуспішніших і найвідоміших драматургів соціалістичного фемінізму. Черчилль експериментує з театральними формами, щоб знайти драматичні засоби вираження її політичних та соціальних ідей. Вона наслідувала одну з найвпливовіших драматичних форм ХХ століття – “*Епічний театр*” Бертольда Брехта, який давав змогу по-новому поглянути на драму.

В середині ХХ століття британський театр зазнав суттєвого впливу театру Бертольда Брехта, зокрема, після візиту “Берлінер ансамбль” до Англії у 1956 році. У своїй творчості Бертольд Брехт та Керіл Черчилль порушували схожі соціальні проблеми під впливом політичної ситуації того часу. Для Брехта це була Перша світова війна та поширення Марксизму. Для Черчилль – феміністичний рух в Англії представниками якого, були здебільшого люди соціалістично-орієнтованого робітничого класу[8: 36].

Щоб зрозуміти та проаналізувати наслідування Керіл Черчилль ефекту очуження Брехта, важливо зрозуміти, по-перше, теорію Брехта про *Verfremdungseffekt* або ефект очуження. Ця теорія є способом опору Брехта традиційному (драматичному) театру, який представляє виставу, як епізод взятий із реальності. За Брехтом, цей вид театру веде до заздалегідь відомого фіналу та втілює детерміністичне поняття, що людська природа є незмінною[1: 37].

На практиці Брехт застосовує велику кількість прийомів, щоб досягнути бажаного ефекту очуження. На противагу лінійному розгортанню подій, він використовує епізодичну структуру, оскільки вона постійно відволікає глядача надаючи йому змогу критично оцінювати побачене[1: 201]. На відміну від

арістотелівського театру, театр Брехта є синтезом різних видів мистецтв – пісень, танців, хору та музики, які змішані воєдино для того, щоб акцентувати увагу на штучності театру постійно втручаючись у потік сюжету. Щоб відсторонити глядача від вистави, Брехт активно використовував *зонги* для того, щоб перервати розгортання подій і привернути увагу до соціальної обумовленості подій у виставі[6: 176].

Епічний театр Брехта, спрямований на провокацію соціальних змін, дозволяючи глядачам побачити соціальні умови, які вони сприймають як належне, під новим кутом зору і цього можна досягнути за допомогою засобів ефекту очуження[1: 190]. Концепція *жесту*, яка з'явилася у працях Брехта у 1920 році і яка відігравала важливу роль в досягненні ефекту очуження, була ключовим методом в епічному театрі. За Карлом Вебером, жест є 'ансамблем' тіла та його рухів і жестів, виразу обличчя та міміки, голосу та інтонації, мовлення з його ритмом, костюму, макіяжу, реквізитів і всього, що використовує актор щоб представити персонажа якого він грає[11: 41].

Жест також повинен мати соціальний контекст. Жест чоловіка, який тікає від собаки не має соціального контексту, доки не стає відомо, що цей чоловік бродяга, якого постійно переслідують сторожові собаки[4: 131]. За Брехтом, соціальний жест – це жест який є релевантним у суспільстві та дозволяє зробити висновки про соціальні умови[1: 105]. За Карлом Вебером жест визначає соціальний статус персонажа та його функцію у суспільстві і створює образ соціально обумовленої поведінки яка, в свою чергу, обумовлює функціонування суспільства[11: 42].

Керіл Черчилль використовує жести Брехта, щоб показати як особисті відносини персонажа, так і соціальні умови які зумовлюють його поведінку. Такий приклад ми можемо побачити у п'єсі "*Top Girls*", коли Грет куштує суп. Цей жест дає характеристику не тільки її характеру, а і показує її селянське походження, нестатчу їжі у часи війни та її економічний зв'язок з оточуючими її людьми[10: 43].

У *Top Girls* події відбуваються нелінійно, що відповідає концепції епічного театру Брехта. Черчилль показує у останньому акті події, які відбулися перед кар'єрним просуванням Марлен, а якби сюжет був організований хронологічно, вони повинні були б бути на початку п'єси. Таким чином, вона закликає глядача порівнювати та протиставляти недавні події з подіями історичними.

Історифікація є ще одним елементом, який пов'язує творчість Черчилль з епічним театром Брехта. В *Top Girls* залучаючи відомих жіночих історичних персонажів до теперішнього та показуючи їх різні соціальні класи, Черчилль спонукає глядача до критичного ставлення, дозволяючи побачити зв'язки між історичними подіями та сьогоденням. За Рейнельтом, Черчилль історично оформлює події п'єси, щоб дозволити глядачам побачити, на скільки ці події були схожими чи відрізнялися від сучасності[9: 176].

Черчилль також використовує жест як засіб, що змушує глядача переосмислити свою гендерну приналежність. В кінці першої дії блювання Папи Джоан це жест який відображає відразу жіночого тіла до містифікації та

мезогінії західної релігії[2: 88]. Іншим прикладом жесту є сцена коли Марлен дарує Енджі сукню і це показує наскільки глибокою є прірва між світом Енджі та світом Марлен. Більш того, той факт, що сукня є замалою для Енджі означає, що історія залишила свій відбиток на тілі Енджі[10: 43].

Подвійний розподіл ролей та крос-гендерна гра є інноваційними методами, які Черчилль використовує поруч з засобами Брехта. У подвійному розподілі ролей кожен актор грає декілька персонажів. Наприклад, та сама акторка, яка грає роль Папи Джоан з'являється в другому акті, граючи роль Луїзи, сорока шістдесятирічної жінки, яка приходить до агенції з працевлаштування як клієнт, і знову з'являється в третьому акті, як Енджі. Цей прийом заважає глядачам ототожнювати себе із персонажами і зосереджує їх увагу на гнітючому характері гендерних відмінностей[3: 213].

Крім того, Паттерсон пояснює, що такий гнучкий підхід до акторського складу, який ставить під сумнів традиційну ідентифікацію актора з його роллю, є не тільки дотепним але і також концентрує увагу на сукупності подій, а не на окремій долі[7: 162]. За словами Джозефа Мархоля те, що відрізняє п'єси Черчилль від провідних драматургів Великобританії та США, є її навмисне змішування драматичних ролей і грайливе ставлення до серйозних концепцій гендеру та історії[5: 20].

В умовах крос-гендерної гри, роль чоловіка грає жінка, або роль жінки грає чоловік. Оскільки те, що ми розуміємо під жіночою ідентичністю, це результат гендерної ідеології культури чи суспільства, Черчилль використовує ефект очуження Брехта для того, щоб викрити гендерні стереотипи. Також, через крос-гендерну гру, актори стають очужені від їхнього персонажа, привертаючи увагу глядача до концепції гендеру та її ідеології[2: 46].

Зв'язок театру Черчилль із традицією Брехта спричинив велику кількість цінних критичних зауважень що до феміністичного театру. Найважливішим внеском ефекту очуження Брехта до феміністичного театру, є його потенціал до викриття та вирішення феміністичного питання гендеру. Згідно з Елін Даймонд, ефект очуження дозволяє глядачам побачити знайомі речі з критичної та відстороненої точки зору. Таким чином, це може підсилити гендерну критику у феміністичному театрі. Ефект очуження Брехта допомагає показати суть гендеру, який стає природнім та фіксується у традиційному театрі як додаток до біологічного розуміння статі[2: 84].

Керіл Черчилль є прикладом жінки-драматурга, яка також переймалася формою драми, експериментуючи з різними структурами та формами щоб донести свої ідеї до глядача. Виробляючи свої нетрадиційні засоби вираження, Черчилль розширювала та наслідувала епічні засоби Брехта. За Крітцером, як і Брехт Черчилль уникає аристотелівського викликання жалю та страху за для стимуляції нового розуміння окремих соціальних ситуацій через 'захоплення та подив'[3].

Отже, у творчості Керіл Черчилль чітко прослідковується використання засобів ефекту очуження, описаних у теоретичних працях Бертольда Брехта. Використання епічних елементів у її п'єсах надає можливість по-новому

поглянути на гендерні стереотипи та соціальні проблеми сьогодення. Оригінальні засоби вираження Керіл Черчілл у поєднанні з теоретичними засадами “Епічного театру” Брехта мають великий вплив на розвиток британської драматургії ХХ століття та дають змогу переосмислити проблеми сучасного суспільства.

Список використаної літератури

1. Brecht B. Brecht on Theatre : The Development of an Aesthetic. New York : Hill and Wang, 1964. 237 p.
2. Diamond E. Unmaking Mimesis : Essays on Feminism and Theatre. London : Routledge, 1997. 256 p.
3. Kritzer A.H. The Plays of Caryl Churchill: Theatre of Empowerment. London : Macmillan, 1991. 271 p.
4. Laughlin K. Brechtian Theory and American Feminist Theatre. London & New York : Routledge, 2000. 341 p.
5. Leach R. Makers of Modern Theatre: An Introduction. London : Routledge, 2004. 241p.
6. Marohl J. De-realised Women: Performance and Identity in Top Girls. *Modern Drama*. 1987. №30. P.376-388.
7. Mumford M. Bertolt Brecht. New York : Routledge, 2009. 188 p.
8. Patterson M. Strategies of Political Theatre : Post-War British Playwrights. New York : Cambridge University Press, 2003. 219 p.
9. Reinelt J. After Brecht : British Epic Theater. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. 352 p.
10. Reinelt J. Caryl Churchill and the Politics of Style. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 239 p.
11. Tycer A. Caryl Churchill's Top Girls. London : Continuum, 2008. 144 p.
12. Weber C. Brecht's Concept of Gestus and the American Performance Tradition. New York : Routledge, 2000. 256 p.

А.О. Нікуліна

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

кан.ф.н., доцент. Соловійова Л.Ф.

ЕМОЦІЙНІСТЬ ТА ЕКСПРЕСИВНІСТЬ ЯК РИСА РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ

У сучасних лінгвістичних розвідках значна увага приділяється дослідженню рекламного дискурсу. У наш час реклама є невід'ємною частиною економічного, культурного та соціального життя суспільства. Вона є багатогранною за змістом і функціонує на різних часових та просторових рівнях: на локальному і міжнародному. Виразні засоби, за допомогою яких формується привабливий для потенційних споживачів імідж запропонованих продуктів, послуг, ідей, дуже багатопланові. Це спонукає до пошуку нових лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів. Англomовна реклама за останні роки стала справжньою лабораторією творення та введення в практику використання нових, яскравих, емоційно виразних, стилістично забарвлених мовленнєвих форм, що й робить рекламу успішною і креативною. Сьогодні в сучасному інформаційному просторі виразно реалізується когнітивно-комунікативна природа взаємодії учасників комунікації. Репрезентування, класифікування знань, ідей, поглядів виявляється як цілеспрямована соціальна дія, що супроводжується вираженням

суб'єктивного ставлення до їх змісту та викликає різноманітні почуття, психологічні реакції й емоції.

Метою нашої статті є аналіз понять емоційності та експресивності у рекламному дискурсі.

Не зважаючи на те, що теорія дискурсу вже досить тривалий час опрацьовується і досліджується вченими-лінгвістами, загальновизнаного підходу та універсального визначення поняття “дискурс” ще досі не існує. Це поняття можна розглядати з точки зору найрізноманітніших аспектів: як комунікативного процесу, як тексту, як системи, як комунікативної події. Проте, не зважаючи на те, що всі ці підходи і теорії базуються на різноманітних рисах та характеристиках, вони не заперечують одні одних. Слід зауважити, що розмитість поняттєвої структури терміна дискурс пояснюють двома причинами: історією формування, коли у семантичній пам'яті лексеми утримуються ознаки попередніх підходів і вживань, а також повною невизначеністю місця поняття дискурс у системі категорій та модусів існування мови. Як слушно зазначає Ф. С. Бацевич, сучасне розуміння дискурсу знаходиться у межах двох підходів, які можуть мати спільні риси з позицій комунікативної лінгвістики: дискурс – текст і дискурс – комунікація [4].

За визначенням Н. Д. Арутюнової, дискурс – “зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, соціокультурними, прагматичними, психологічними факторами; це – текст, узятий в аспекті подій; мовлення, що розглядається як цілеспрямоване соціальне явище, дія, як компонент, що приймає участь у взаємодії між людьми і механізмах їх свідомості. Дискурс – це мовлення, занурене у життя” [2:136-137].

У 80-ті роки з метою розмежування тексту та дискурсу використовувалося розрізнення аспектів мовного й соціального, статичного й динамічного відповідно. Цьому сприяли концепції Е. Бенвеніста [6], який вважав дискурс мовленням, невіддільним від мовця та висловлюванням, яке виражає наявність намірів адресанта певним чином впливати на свого співрозмовника, також була інша позиція це розглядання дискурсу, як комунікативну подію, спосіб актуалізації тексту в певних ментальних і прагматичних умовах.

У сучасній лінгвістиці поняття дискурсу трактується неоднозначно. Для визначення розуміння дискурсу всі існуючі підходи можна звести до наступних:

1. Дискурс визначається через текст або текст через дискурс.
2. Дискурс розуміють як когнітивний процес, пов'язаний із творенням мовленнєвої поведінки [8].
3. Дискурс розглядається як послідовність взаємозв'язаних висловлювань, об'єднаних спільністю цільового завдання [9: 4].
4. Дискурс визначається як засіб бесіди та мислення, які, як і жанри можуть ставати ритуалізованими.
5. Дискурс тлумачиться як мовленнєве утворення, одиниця вищого, ніж речення, рівня.
6. Дискурс розглядається як форма мовленнєвого спілкування, яка передбачає взаємозв'язок між мовцем та слухачем, як міжособистісна діяльність.

7.Дискурс розуміється як складна комунікативна подія.

8.Дискурс тлумачиться як соціолінгвістична структура, яка твориться адресатом у конкретних комунікативних, соціальних та прагматичних ситуаціях [10].

Найголовнішими рисами рекламного дискурсу є взаємозв'язок мовця та слухача. Виразність мові реклами надають такі лексико-стилістичні засоби мови, як метафора, метонімія, літота, гіпербола та інші, які застосовуються для позитивної характеристики рекламованого товару або послуги та надання емоційності шляхом перенесення ознак, вживання слова в переносному значенні, перебільшення або применшення характерних властивостей.

Емоційність розглядається, як вид інтенсифікації мовлення. Бойко М.І. зазначає, що емоційність – це семантико-стилістична категорія, яка виявляється в смисловій моделі слова через окремі складові, що входять до денотативного, конотативного або образного макрокомпонента і виступають індикаторами експресивності, яку можна визначати й аналізувати тільки у зв'язку з ними [7]. Емоційність виявляє зв'язок з стилістичним значенням, оцінністю та експресивністю, проте, не ототожнюється та не має прямого зв'язку з названими поняттями. За словами Альошиной В.В. емоційною є та категорія слів, яка, крім об'єктивного лексичного значення, містить і значення суб'єктивне – ставлення мовця до висловленої думки. Коли людина, користуючись певним типом лексики, висловлює свої позитивні чи негативні емоції, у цьому їй завжди допомагає емоційність (сила, виразність), яка обов'язково супроводжує вияви почуттів [1:89-90]. Експресивність – це не тільки лексико-семантична, а й комунікативно-прагматична категорія, оскільки служить для створення переконливості матеріалів мас-медіа, активізації уваги читача та налагодження з ним контакту, а також для вираження певної оцінки явищ, фактів, подій. Характеризуючи відношення експресивність-емоційність, слід зазначити, що експресивність є більш опосередкованою семантичною властивістю через перший діапазон функціонування “будь-який прояв емоційної семантики є експресивним, але не все експресивне є емоційним” [11: 43]. Поняття мовної експресії доволі широке й трактується в сучасній лінгвістиці доволі узагальнено, як сукупність семантико-стилістичних ознак одиниці мови, які забезпечують її здатність виступати в комунікативному акті засобом суб'єктивного вираження ставлення мовця до змісту або адресата мовлення. О.С. Ахманова трактує експресивність, як “виразно-зображальні якості мовлення, які відрізняють його від звичайного (стилістично-нейтрального) і надають йому образності та емоційної забарвленості” [3:34].

Деякі вчені пропонують розрізняти поняття експресивності й поняття емоційності. А.М. Емірова вважає, що експресивний компонент – це “частина прагматичного значення, пов'язана з вираженням емоцій та оцінок мовця” [12:12]. Співвідношення емоційності й експресивності в мові є одним з центральних питань. Ряд вчених вважають, що емоційне в мові необхідне для вираження почуттів, а експресивне – для підсилення виразності й образності; емоційне протиставлене інтелектуальному, у той час як експресія охоплює й

інтелектуальне, й емоційне. З цієї точки зору експресивність ширше емоційності й включає емоційність як свою найважливішу складову частину. Експресивність властива одиницям усіх рівнів мови. У мові реклами вона передається лексико-стилістичними, фонографічними, синтаксичними засобами.

Експресивність у широкому розумінні – не що інше, як виразність, той вплив, який здійснюється на чуттєву сферу людини деякими мовними одиницями. Ми схиляємося до думки Белл Роджер Т., який вважає, що поняття експресивність є семантико-стилістичною властивістю мовних одиниць, психологічно і соціально вмотивованою, яка забезпечує цим одиницям повноцінне функціонування і створення стилістичного значення, фону, ефекту [5]. Експресивність у межах рекламного дискурсу свідомо створюється автором відповідно до його комунікативного задуму. Лінгвістичний аналіз рекламних текстів засвідчує, що емоційно-експресивну оцінку забезпечує й посилює вживання різноманітних фонетичних, словотвірних, морфологічних, лексико-фразеологічних засобів, а також синтаксичних і стилістичних конструкцій, які є досить продуктивними в сучасному дискурсі.

Отже емоційно-експресивна лексика, притаманна текстам реклами, допомагає досягти певної прагматичної мети, закладеної автором рекламного повідомлення. Перспективою подальшого дослідження може стати аналіз функціонування емоційно-експресивної лексики у рекламному дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1.Алешина В. В. Лингвистические особенности англоязычных рекламных слоганов / В.В. Алешина // Современная филология: материалы III Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2014. – С. 89-90.
- 2.Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Н.Д. Арутюнова – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
- 3.Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. / Ф.С. Бацевич. – Київ : Академія, 2004. – 344 с.
5. Белл Роджер Т. Социолингвистика // Цели, методы и проблемы / Белл Роджер Т. – М.: Международные отношения, 1980. – 320 с.
6. Бенвенист Э. Общая лингвистика. Пер. с фр. / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1975. – 447 с.
- 7.Бойко Н.И. Английский лингвистический компонент в языковой ситуации современной России // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып.2: Язык и социальная среда: Межвузовский сборник научных трудов. – Воронеж, 2000. – 374 с.
8. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С. Кубрякова. – М.: Наука 1986. –158 с.
- 9.Мороховский А.Н. К проблеме текста и его категорий / А.Н. Мороховский // Текст и его категориальные признаки: Сб. науч.тр. / КГПИИЯ.К.,1989. – С. 3-8.
10. Почепцов Г. Теория и практика коммуникации / Г.Почепцов. – М.: Из-во «Центр», 1989. – 352 с.
- 11.Проблемы фразеологической семантики / [Бирх А.К.,Волков С.С., Кабанова Н.М. и др]. – СПб. ун-та, 1996. – 172 с.
12. Эмирова А.М. Русская фразеология в коммуникативном аспекте / А.М. Эмирова. – Ташкент, 1988. – 89 с.

В. В. Огійчук

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Прокопчук Н. Р.

ЕФЕКТИВНІСТЬ РОЗВИТКУ ІНТЕРАКТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КЛАСІ

В теперішній час Міністерство освіти і науки України ухвалило рішення про встановлення реформи НУШ (нової української школи) та розпочало підготовку шкільного вчителя нового покоління, що успішно реалізується у партнерстві з Британською Радою в Україні. Ці зміни беззаперечно є актуальними, адже освіта в Україні має відходити від радянського підходу на новий рівень та відповідати вимогам ХХІ століття. Вчителі нового покоління мають приділяти значну кількість уваги заохоченню учнів до спілкування, рецептивній діяльності та мовній комунікації. Саме тому особливу роль в розвитку комунікативних навичок слід відвести інтерактивній діяльності [9].

Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (Common European Framework of Reference) можна стверджувати, що залучення учнів в комунікативно-мовленнєвій діяльності є доволі ефективним. Адже інтерактивні уміння допомагають учням адаптуватися до реальних ситуацій таких як: бесіда, листування, неформальне обговорення, цілеспрямована співпраця, обмін інформацією, опитування, інтерв'ю тощо [12; 73].

Таким чином, **метою** даної статті є розгляд питання поняття інтерактивних вмінь учнів ЗНЗ, умов за яких дані вміння будуть найефективніше розвиватися, а також обґрунтувати ефективність розвитку інтерактивних вмінь за допомогою організації діяльності класу (classroom management).

Мета інтерактивного навчання полягає в тому, що всі учні знаходяться у взаємодії. Всі вони активно залучені в навчальному процесі. Вчитель переважно відіграє допоміжну роль, він направляє діяльність учнів на досягнення цілей уроку [4; 9].

Як видно з критичного аналізу літератури розробкою елементів інтерактивного розвитку займались В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкова та інші. Методичний аспект інтерактивної технології вивчали В. Воронцов, І. Казанцев, С. Мельникова, О. Пометун, Г. Селевко, Л. Пироженко, Д. Джонсон. У даних наукових роботах проаналізовано й впорядковано розбіжні форми та прийоми інтерактивного навчання, встановлено їх вплив на ефективність засвоєння нових знань і навичок учнів [4].

Дослідження Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 1980 рр., довели, що інтерактивне навчання сприяє засвоєнню матеріалу, оскільки надає вплив не лише на свідомість учня, але й на його почуття, волю. Згідно з теорією вчених ефективність пасивного навчання такого як читання та слухання лекції

досягає лише 10%, в той час коли ефективність інтерактивних дискусій в групах, практики через дії, навчання інших, застосування знань досягає від 50% до 90%. Що може свідчити про ефективність даного виду навчання. [5; 28].

Але що вчені вкладають у поняття інтерактивне навчання?

Інтерактивний (від англ. interaction - взаємодія) – той, що ґрунтується на взаємодії учнів задля досягнення спільної мети. [2; 213]

Інтерактивне навчання – це різновид діяльності, основною метою якого є взаємодія школяра з навчальним середовищем, задля отримання певного досвіду [4; 192].

Колективна робота учнів в ході засвоєння навчального матеріалу спонукає кожного вносити власні ідеї, обмінюватися знаннями та способами діяльності. Найефективніший розвиток відбувається за наявності доброзичливої поведінки та взаємної допомоги, що сприяє не лише отриманню нових знань, але і збагаченню пізнавальної діяльності та покращенню навичок командної роботи, кооперації та співпраці. [1 ;58]

Інтерактивна діяльність на заняттях з англійської мови спонукає розвиток діалогової комунікації, що призводить до взаєморозуміння, взаємодіяння, до гуртового вирішення спільних завдань. Крім того, інтерактивне навчання виключає домінування, адже учні постають в абсолютно рівних умовах. В розробці спільного діалогу школярі вчаться думати критично, розвивається уява та вміння виходити з ситуації на основі аналізу належної інформації, обмислювати альтернативні ідеї, приймати продумані рішення, брати участь в дискусіях, відстоювати думку тощо. Для цього на заняттях утворюється індивідуальна, парна та колективна робота, використовуються творчі роботи, рольові ігри, кластери, йде робота з різноманітними матеріалами тощо [8].

Особливість інтерактивного підходу полягає в тому, що він спрямований не так на закріплення вивченого матеріалу, як на досягнення нового. Тобто, інтерактивна робота сприяє кращому запам'ятовуванню при презентації нового матеріалу, адже учням не приходится прослухувати чи читати “суху” теорію, а пізнати її несвідомо завдяки обміну інформацією, колективній роботі тощо.

Проте постає питання, яким чином розвиток комунікативних вмінь учнів при інтерактивному навчанні буде найефективнішим? На нашу думку організація діяльності учнів в класі є одним із способів, який буде якнайкраще забезпечувати інтерактивну діяльність учнів на всіх етапах навчання. Працюючи за різними схемами розташування учнів, вчитель зможе не лише ефективно подавати новий матеріал, але і посприяти активній роботі класу, зацікавленості та вмотивованості учнів.

Організація діяльності в класі – процес управління навчальною діяльністю та поведінкою учнів в класі. В різноманітних словниках даний термін трактується як:

1) широкий набір навичок та методів, які використовує вчитель на заняттях для досягнення цілей навчання [6; 444];

2) найбільш продуктивних способів організації навчання групи учнів [7]

3) метод викладання для встановлення та підтримки учбової атмосфери, включаючи методи профілактики та запобігання неправильної поведінки учнів [3; 680].

Організація роботи в класі допомагає привити відповідальність, побудувати взаємоповагу, навчити самоконтролю, самодисципліні та підвищує самовпевненість.

Тому із найважливіших завдань є зуміти керувати учнівською поведінкою. Правила поведінки можуть бути зазначеними біля класного куточка, що і є однією з умов для відтворення моделі інтерактивного навчання.

Будь-яке обладнання класної кімнати може сприяти організації приміщення для інтерактивної діяльності учнів. У більшості шкіл домінує традиційна форма розташування меблів у класі: декілька рядів парт, перед якими знаходяться стіл вчителя та дошка. Така форма розставлення сприяє процесу переговорів учнів (що не стосуються теми уроку) та списуванню. Дана традиційна схема заохочує індивідуальну роботу учнів, практична для перегляду відеоматеріалу та написання контрольних робіт. Проте вона перешкоджає інтерактивній роботі учнів, школярам важче сконцентруватися на завданнях, учителю проблематично рівномірно взаємодіяти з усіма учнями та слідкувати за їх роботою. Таким чином можна стверджувати, що традиційна схема розсаджування учнів є непрактичною для розвитку інтерактивних вмінь [14].

Для технологій інтерактивного навчання рекомендується застосовувати найбільш сприятливі умови, серед яких є і варіантність розміщення меблів у класі. Психолог Д. Жак у статті «Припиніть виправдовувати неприйнятне» висловив думку про те, що у кожній аудиторії має бути кілька альтернативних схем розташування меблів [13].

Для наочності, наприклад, дані схеми мають бути вказаними в класному куточку. Налаштовуючись на урок учитель може вибрати технологію, метод навчання та схему розташування меблів. Перед початком уроку буде досить попросити учнів розставити столи і стільці відповідно до належної схеми. Проте слід пам'ятати що між столами має бути вільне місце для руху.

Кожний тип розсаджування має свої особливості та використовується залежно від роду занять учнів. Наприклад, однією з найпопулярніших сьогодні є схема "cluster", за якою група учнів розсаджена навколо парти один навпроти одного. Такого типу схема призначена для роботи в малих групах. Дана схема пробуджує інтерактивну діяльність всіх учнів, створює сприятливу атмосферу для обміну ідеями та пропозиціями, підтримує командну роботу та кооперацію, розвиває обмірковування, вирішення проблем та навички комунікації, є практичною для невеликої за обсягом класної кімнати. Проте робота за такою схемою може викликати шумну атмосферу в класі, сильніші учні можуть взяти на себе вирішення більшості завдань, також за такою схемою важче оцінити роботу та рівень розуміння всіх учнів [10].

Ще одним часто вживаним типом розсаджування учнів є тип що має назву "horseshoe". Дана схема сприяє взаємодії всього класу, заохоченню активної діяльності та комунікації, підтримці зв'язку учнів з вчителем, вона є зручною для

проводження презентацій та демонстрацій. Проте її не слід використовувати для роботи в малих групах, вона є некомфортною для сором'язливих учнів, також слід передбачити особливий підхід для роботи з старшими класами [11].

При виборі схеми для розсаджування учнів слід взяти до уваги що різні класні кімнати, учителі, студенти та ситуації є унікальними. Для того щоб знайти найефективнішу схему слід проявити винахідливість та креативність. Також слід пам'ятати про те, що якщо схема розсаджування відповідає вашому стилю викладання, інтересам учнів, та можливостям класної кімнати, то й користь заняття буде безмежна.

Отже, ми переконані, що організація діяльності в класі ефективно впливає на інтерактивний розвиток учнів середньої школи, адже використовуючи різні схеми розсаджування учнів учитель зможе вже з першого заняття проводити обговорення, підтримувати колективну роботу школярів та навіть запобігати порушенню поведінки. Таким чином, розвиваючи інтерактивні вміння за допомогою організації діяльності в класі можна не лише покращити навички командної роботи, проте й створити відверту та дружню атмосферу.

Список використаної літератури

1. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі / О. В. Волошина. – К.: Наукова думка, 2014. – 161 с.
2. Ильичев Л.Ф. Философский энциклопедический словарь / [Гл. Редакция Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г. Панов]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. Морозов С. П. Словник іншомовних слів / [уклад. С. П. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Редько В. Г. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Г. Редько. – Рідна школа, 2011. – № 8-9. – С. 28-36.
6. Collins J. W. The Greenwood Dictionary of Education / [edited by John W. Collins & Nancy Patricia O'Brien]. Westport, CT: Greenwood, 2003. 444 p.
7. Wallace S. A dictionary of education / [edited by Susan Wallace]. – CT: Oxford university press, 2009.

Електронні ресурси

8. Інтерактивні методи навчання для підвищення ефективності викладання іноземної мови [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: file:///C:/Users/User/Downloads/Vnadps_2012_3_9.pdf.
9. Реформа НУШ [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://osvita.vmr.gov.ua/nova-ukrainska-shkola>.
10. Clustering the desks [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.displays2go.com/Article/Effective-Classroom-Seating-Arrangements-32>.
11. Horseshoe or U-Shape [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.displays2go.com/Article/Effective-Classroom-Seating-Arrangements-32>.
12. The Common European Framework in its political and educational context [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi32OWc4szeAhVi_CoKHQOHDckQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fstudent.unifr.ch%2Fpluriling%2Fassets%2Ffiles%2FFramework_EN.pdf&usq=AOvVaw0WEIRISqUtb-8B89-5qZR.
13. The glossary of educational reform [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.edglossary.org/>.
14. Traditional Rows or Columns [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.displays2go.com/Article/Effective-Classroom-Seating-Arrangements-32>.

ОГЛЯД МЕТОДІВ ПРОГНОЗУВАННЯ САРКАЗМУ

Автоматизоване визначення сарказму у тексті є однією з актуальних та непростих проблем NLP загалом та сентимент-аналізу зокрема. Сьогодні існує низка досліджень присвячених автоматизованому розпізнаванню сарказму в тексті. Всі вони поділяються на два основних напрямки: алгоритми розпізнавання сарказму, в основі яких конструювання простору ознак, та методи машинного навчання, які базуються на лінгвістичній структурі сарказму.

Мета цього дослідження – проаналізувати наявні методи прогнозування сарказму, щоб зрозуміти як працює та відбувається процес автоматизованого визначення, що використовуються для такого процесу та в чому полягає основна робота такого алгоритму.

Сарказм – особливо дошкульна, викривальна насмішка, вияв крайньої ненависті й зневаги до зображуваного. Сарказм виражається завжди прямо, без двозначності [8] та передбачає протиріччя між зазначеними та очікуваними значеннями. Це найбільш типова форма словесного висловлювання, за допомогою якої часто гумористично передають тонко завуальоване схвалення, презирство та зневагу (Наприклад, начальник побачив, що його помічник переглядає соціальні мережі в робочий час і робить таке зауваження: «Пат, не працюй так старанно!») [3: 170].

Саркастичні висловлювання мають на меті:

- викрити недоліки та негативні сторони;
- висловити своє негативне ставлення щодо чогось;
- образа, глум;
- самозахист;
- привертання уваги до своєї особистості;
- інтелектуальне домінування над співрозмовником [7].

Усні саркастичні висловлювання супроводжуються специфічними жестами, мімікою, звучанням та тоном голосу, що власне допомагає розпізнати сарказм. Щодо визначення сарказму в письмових текстах, то таке завдання є дещо складним, адже тональність, яка є важливою для передачі сарказму, практично відсутня.

Сарказм – це складне явище, не завжди читач може зрозуміти, що висловлювання саркастичне. Тому власне, користувачі соціальних мереж, а зокрема такої мережі, як Твіттер застосовують певний прийом, аби підказати читачу, що був застосований такий засіб, як сарказм. Звичайно, інколи і таких натяків буває замало аби зрозуміти мету висловлювання [1: 9].

Стосовно дописів у соціальних мережах, то визначати сарказм допомагають емоджі, пунктуація, застосування великої літери та хештеги. Емоджі та хештеги

допомагають зрозуміти справжню мету повідомлення. Пунктуація та великі літери нерідко застосовуються у саркастичних дописах за певним шаблоном, що можна простежити, зробивши вибірку дописів на певну тематику [1: 10].

Якщо ми говоримо про вплив сарказму на аналіз тональності, то очевидно, що виникає певна невідповідність між висловлюванням та результатами аналізу. Користувачі використовують позитивні слова для опису негативних подій, проте програма, яка не вміє прогнозувати сарказм, вважатиме тональність висловлювання або нейтральною, або ж навіть позитивною.

Існує безліч досліджень, які пропонують власні методи прогнозування сарказму, проте існують вони лише у теорії. Нечасто дослідники додають до власних робіт елементи коду. Розпізнавання сарказму потребує аналізу структури висловлювань та їх побудови, щоб застосувати певний алгоритм. Перш за все розробляють методи для провідних мов, тих які найпоширеніші у світі. Найбільше досліджень зроблено для англійської мови [6 :704]. Створено безліч платформ, програмного забезпечення, додатків, словників для англійської мови, тому результати такого дослідження є достатньо надійними. Разом з тим, були спроби створити методи для італійської, хінді, російської мов, проте результати не такі успішні для цих мов, як для англійської.

Низка дослідників, зокрема Савіта Джаясанкар, для розпізнавання сарказму застосовують метод машинного навчання (machine learning) – метод аналізу даних, який автоматизує побудову аналітичної моделі. Збір даних для такого дослідження можна зробити за допомогою платформи API Twitter¹⁰ у відповідній соціальній мережі. Ця платформа допоможе знайти дописи за певною тематикою, на певній мові. Разом з тим, щоб спростити навчання механізму визначення у пошуку варто зазначити хештег #sarcasm і створити два набори даних – саркастичні дописи та несаркастичні. Це дозволить чітко перевірити методологію автоматизованого визначення сарказму [2: 583].

Одним із найпростіших методів визначити сарказм в соціальній мережі Твітер є аналіз хештегів. Хештег – це ключове слово, яке дозволяє отримати доступ до дописів просто увівши відповідний хештег чи натиснувши на нього. Аналіз хештегів для прогнозування сарказму в твіт-дописах пропонують дослідники Діана Майнард та Марк Грінвуд. Для цього необхідно провести аналіз дописів у Твіттері та використавши словники тональності створити список хештегів, що вживаються із саркастичними дописами. Коли такий список створено можна перевіряти дописи на наявність сарказму, застосовуючи такі правила:

1. Якщо є один хештег, який позначає сарказм, а тональність слів, що входять до нього, позитивна або нейтральна, то вважаємо тональність негативною;
2. Якщо твіт-допис містить кілька хештегів, ми розглядаємо усі настрої, які вони містять;
3. Якщо два хештеги містять індикатори сарказму, ми вважаємо, що це один індикатор;

¹⁰ <https://developer.twitter.com>

4. Якщо за позитивним хештегом слідує індикатор сарказму, а тональність твіт-допису є позитивною, то вважаємо, що обидва хештеги мають негативний настрій, що дозволить нам вважати тональність допису теж негативною;
5. Якщо після негативного хештегу слідує індикатор сарказму, а тональність допису є позитивною чи нейтральною, то вважаємо, що обидва хештеги мають негативний настрій, що дозволить нам вважати тональність допису теж негативною [5: 28].

Наприклад: "Heading to the dentist. #great #notreally" – наявні два хештеги – один позитивний, один індикатор сарказму. До такого допису застосуємо вище зазначене правило 4. Згідно з яким, обидва хештеги вважаємо негативними і тому і тональність допису також.

Складнішим способом прогнозування сарказму є побудова нейронної мережі. Для проведення такого дослідження потрібно застосувати наступні методи:

- N-грами. N-грами є безперервною послідовністю n-слів або n-елементів речення. В основному рекомендують застосовувати уніграмми і біграми [4: 5];
- Аналіз тональності. Поділ речення на дві частини, потім на три, та визначення тональності для відповідних частин: тональність цілого речення; суб'єктивність цілого речення; тональність половин речення; суб'єктивність половин речення; відмінність тональності двох частин речення; тональності однієї третьої частини речення; суб'єктивність однієї третьої частини речення; максимальна та мінімальна відмінність тональності третин. Для підрахунку тональності застосовують дві бібліотеки: TextBlob і sentiNet [4: 5].

Для побудови нейронної мережі застосовують певне програмне забезпечення, наприклад TensorFlow, що дозволяє створювати графіки даних для виконання математичних обчислень в кожному вузлі графа. З цією метою будують модель з трьома прихованими шарами і одним вихідним рівнем. Кожен прихований шар має 100 нейронів, а вихідний шар має два нейрона: саркастичний та нейтральний. Перший шар отримує пораховані функції, додає їх та передає на наступний шар. Те саме відбувається у другому шарі та третьому шарі, отримане значення – вихід нейронної мережі.

Побудова нейронної мережі – це найважливіший етап цього дослідження. На наступному етапі відбувається навчання нейронної мережі та її тестування. Оскільки набір даних отримуємо завчасно, навчання проводиться на ньому, доки мережа не досягне найкращих результатів. Для оцінки ефективності нейронної мережі обчислюється її точність – F1 score.

Автоматизоване визначення або прогнозування сарказму – це складний процес. Сьогодні не існує методів, які б давали абсолютні результати. Проте, їх активно розробляють (Адітія Джоші, Джессі Фейнман), передусім для англійськомовних текстів. Створено безліч платформ, програм, різноманітних словників, які уможливають проведення такого дослідження. Також, здійснювали спроби створити подібні алгоритми для італійської, російської та хінді мов, проте

результати не такі успішні для цих мов, як для англійської. Виникає потреба напрацювання відповідних методик з врахуванням особливостей мовної реалізації сарказму в українських текстах.

Список використаної літератури

1. Feinman J. Sarcasm Detection in Text / J. Feinman, J. Kasakyan, J. Stolzenberg.. – 13 с.
2. González-Ibáñez R. Identifying Sarcasm in Twitter: A Closer Look / R. González-Ibáñez, S. Muresan, N. Wacholder. // Association for Computational Linguistics. – 2011. – №49. – С. 581–586.
3. Huang L. The Highest Form of Intelligence: Sarcasm Increases Creativity for Both Expressers and Recipients / L. Huang, F. Gino, A. Galinsky. // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 2015. – С. 162–177.
4. Jayasankar S. Sarcasm Detection in Plain Text Using Deep Learning with TensorFlow / S. Jayasankar, S. Khatwani, P. Saurabh. – 2017. – С. 2–7.
5. Maynard D. Who cares about sarcastic tweets? Investigating the impact of sarcasm on sentiment analysis. / D. Maynard, M. Greenwood. // Language Resources and Evaluation Conference. – 2014. – №9. – С. 26–31.
6. Sarcasm as Contrast between a Positive Sentiment and Negative Situation / [E. Riloff, A. Qadir, P. Surve та ін.]. // Association for Computational Linguistics. – 2015. – С. 704–714.
7. Дадак О. Про сарказм [Електронний ресурс] / Олександр Дадак // OLEKSANDR DADAK Життєво необхідний блог. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.oleksandrdadak.com/psycholohiya/pro-sarkazm.html>.
8. Нелюба А. Види комічного: гумор, іронія, сатира, сарказм, гротеск [Електронний ресурс] / А. Нелюба. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: promovu.in.ua.

Ю. А. Остапчук

Національний університет «Львівська Політехніка»

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Романишин Н.І.

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДОСЛІДЖЕННІ ЛІНГВОПРАГМАТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИСКУРСУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

З моменту своєї появи, соціальні мережі стали стрімко набирати популярність. Саме у соціальних мережах мільйони людей діляться враженнями про навколишній світ зі своїми знайомими і друзями. У наш час люди можуть відправляти повідомлення в будь-який зручний для них момент і в будь-якому місці. Так, наприклад, журналісти ведуть текстові репортажі з місць подій в реальному часі, туристи пишуть про свої подорожі з будь-якої точки планети. Свій профіль у популярних соціальних мережах мають відомі компанії, організації, університети. Політики і громадські діячі, які хочуть бути більш відкритими для суспільства, діляться своїми думками і цікавляться думкою людей про прийняті ними рішення. Таким чином, дослідники мають можливість здійснити детальний аналіз думок користувачів, на основі дослідження лінгвопрагматичних особливостей дискурсу соціальних мереж.

Для вирішення завдань, пов'язаних з дослідженням лінгвопрагматичних особливостей дискурсу соціальних мереж продуктивним є аналіз емоційно забарвленої лексики в тексті. Аналіз полягає у використанні методів під загальною

назвою «аналіз тональності тексту» (Sentiment Analysis), які належать до сфери комп'ютерної лінгвістики та передбачають отримання і обробку інформації (Information Retrieval).

На сьогоднішній день дослідження в області тональності знаходяться на початковій стадії. Проте, із розвитком інформаційних технологій, надзвичайно важливим є аналіз думок у соціальних мережах. Зростаюча популярність соціальних мереж, таких як Twitter, Facebook, MySpace тощо, в останні роки викликало великий інтерес до аналізу настроїв їх користувачів. Аналіз тональності (настроїв) належить до класу методів, заснованих на обчислювальній обробці, що використовується для ідентифікації, вилучення та характеристики суб'єктивності інформації, наприклад, думок, виражених в тій чи іншій частині тексту, що дозволяє класифікувати ставлення автора до різних тем як позитивні, негативні або нейтральні. Аналіз настроїв має безліч застосувань в різних галузях, особливо у бізнес-аналітиці, політиці, соціології тощо. Тексти коментарів, блогів, твітів, відео містять думки відносно різних тем і подій, розкривають величезні можливості для вивчення і аналізу людських думок і настроїв.

Будь-яким комерційним фірмам, які виготовляють певний продукт, цікаво знати думку покупців про цей продукт. Ці дані можуть бути використані для підвищення якості продукту, визначення цільової аудиторії, а також для визначення головних переваг та недоліків продукції. Не менш важливим, є визначення тональності тексту у відгуках про фільми, у яких людина може простежити тенденції щодо негативних чи позитивних оцінок фільму, який її цікавить, та на основі цього вирішити, чи варто переглядати його. Це завдання вирішує аналіз думок (англ. Opinion mining), суть якого полягає у: 1) морфологічному аналізі виділення сутностей, котрі будуть оцінюватися, і 2) аналізі емоційного забарвлення висловів, що відносяться до цієї сутності [1].

У комп'ютерній лінгвістиці текст природною мовою вважається неструктурованою інформацією. У завданнях, об'єднаних терміном «аналіз емоційного забарвлення тексту», визначається те, яким чином з тексту природною мовою витягується, аналізується і структурується інформація [2].

Основна задача сентимент аналізу тексту, що містить висловлення думок, може бути сформульована наступним чином: якщо надано текст, що є суб'єктивним висловлюванням, то за припущенням, що висловлювання має єдиний об'єкт, можна виявити емоційний відтінок тексту як одну з двох полярностей: позитивну чи негативну (sentiment polarity). Визначення забарвлення тексту називається «класифікацією полярності настроїв» ((sentiment polarity classification) [3; 4]. Проте, слід зазначити, що існує один недолік такого аналізу: емоційну складову тексту не завжди можна однозначно визначити. Іншими словами, текст може містити в собі ознаки як негативної, так і позитивної оцінки.

При здійсненні аналізу тональності тексту вважається, що вся інформація ділиться на думки та факти. Важливим є визначення думки. В свою чергу, думки поділяються на два типи: проста думка та порівняння. Проста думка містить висловлювання автора про один об'єкт. В аналізі тональності тексту для думки першого типу дається формальне визначення: простою думкою називається кортеж

з п'яти елементів (entity, feature, sentiment value, holder, time). Де entity - об'єкт, про аспект (feature) якого автор (holder) висловив думку в певний момент часу (time). Виділяються 3 види емоцій (sentiment value): позитивна, негативна і нейтральна. Під нейтральною мається на увазі, що текст не містить емоційної складової.

Другий тип думок – порівняння – поділяють на три види:

- порівняння аспектів об'єктів на користь одного (non–equal gradable);
- прирівнювання аспектів різних об'єктів (equative);
- перевага одного об'єкта над іншими (superlative).

Порівняння першого типу мають вигляд «аспект об'єкта 1 перевершує в чомусь аспект об'єкта 2». Другий тип виражає схожість аспектів різних об'єктів, наприклад: «Ціни в інтернет-магазинах «А» та «Б» майже однакові». Прикладом третього типу може слугувати речення «В конкурсі на кращий магазин місяця магазин «А» перемагає магазин «Б».

Для аналізу тональності тексту потрібно виконати наступні завдання:

- визначення наявності емоційного забарвлення;
- визначення полярності тексту;
- вилучення аспектів з емоційно забарвленого тексту.

Задача визначення полярності тексту полягає в тому, щоб проаналізувати яке емоційне забарвлення тексту: позитивне чи негативне. Зазвичай визначення полярності тексту розглядається на декількох рівнях. Одним із таких рівнів є рівень документу. На цьому рівні основним завданням є визначити, чи повністю весь документ є відображенням позитивної чи негативної думки. На цьому рівні передбачається, що кожен документ висловлює думку як єдину сутність. Наступним рівнем є рівень речення. На цьому рівні об'єктом дослідження є окреме речення. Проводиться аналіз чи висловлює певне речення в цілому позитивну чи негативну думку. А також, на рівні сутності та аспекту. Обидва попередніх рівня не включають аналіз того, що саме сподобалося чи не сподобалося власнику думки. Аспектний рівень дозволяє виконати більш детальний аналіз. Замість того, щоб аналізувати лінгвістичні конструкції, аспектний рівень аналізує саму думку. Зазвичай, аналіз думки без аналізу її об'єкту має обмежене використання. Окрім того, визнання важливості аналізу об'єкту думки допомагає глибше зрозуміти проблему аналізу тональності.

Найважливішим індикаторами сентименту є «слова емоційного забарвлення» (sentiment words). Зазвичай вони використовуються для висловлення думки, позитивної чи негативної. Окрім слів існують також різноманітні фрази та ідіоми. Незважаючи на те, що слова та вирази для вираження емоційного забарвлення є дуже важливими при аналізі тональності, просто використання їх не є досить ефективним. Проблема є комплексною та набагато складнішою.

Для того, щоб отримати найбільш універсальний і якісний інструмент для аналізу тональності тексту, необхідно створити систему, що задовольняє наступним умовам:

- система повинна враховувати специфіку української мови;
- система повинна враховувати семантику тексту;

- оцінка тексту повинна проводитися більш детально - найчастіше, в тексті цікавий не тільки сам факт наявності емоційного забарвлення, а й його сила;
- результат користувачеві повинен видаватися в простій і зрозумілій формі, яка буде зрозумілою для всіх, а не тільки для фахівців в цій галузі;

Така система буде мати високу ефективність аналізу і широкі області застосування.

Отже, аналіз тональності є одним з напрямків в автоматизованому аналізі текстів. Під тональністю тексту або розуміється позитивне або негативне ставлення його автора до об'єкта, що фігурує в тексті. Методика аналізу прагматичних аспектів текстів природної мови потребує суттєвого удосконалення та адаптації до різних мов, зокрема української, що сприятиме інтеграції україномовного інтернет-контенту у лінгвістичні дослідження із застосуванням інформаційних технологій.

Список використаної літератури

1. Opinion Mining on the Web by Extracting Subject-Aspect-Evaluation Relations [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Nozomi Kobayashi, Ryu Iida, Kentaro Inui, Yuji Matsumoto – 2006 – Режим доступу: <https://www.aaai.org/Papers/Symposia/Spring/2006/SS-06-03/SS06-03-018.pdf>
2. Making objective decisions from subjective data: detecting irony in customer reviews. [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Reyes Antonio, Rosso Paolo – 2012 – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/257015931_Making_objective_decisions_from_subjective_data_Detecting_irony_in_customer_reviews
3. Sentiment Analysis on Movie Reviews [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: <https://www.kaggle.com/c/sentiment-analysis-on-movie-reviews/data>
4. Thumbs up or thumbs down? Semantic orientation applied to unsupervised classification of reviews [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – P. Turney. – 2002 – <http://www.aclweb.org/anthology/P02-1053.pdf>

Д. О. Пелех

*Житомирський державний університет
імені І. Франка*

*Науковий керівник:
к.ф.н., доц. Євченко В. В.*

ОСНОВНІ КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ МОВЛЕННЯ СВОЇ ПОВЕДІНКИ АВТОРІВ СУЧАСНИХ МЕДІА ТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ПЕРІОДИЧНИХ ГЛЯНЦЕВИХ ВИДАНЬ)

Медіатекст є складною, динамічною одиницею, яка здійснює мовне спілкування у сфері масової комунікації. Інформаційний бум в мас-медійному середовищі набуває особливого значення. За Т. В. Шмельовою, мас-медіа фактично контролює всю нашу культуру, пропускаючи її через свої фільтри, виділяють окремі елементи із загальної маси культурних явищ і надають їм особливої ваги, підвищують цінність однієї ідеї, знецінюють іншу, поляризують, таким чином, все поле культури [4].

Визначення основних комунікативних стратегій та різних аспектів вербальної маніпуляції журналістами вивчались такими вченими як Ю. С. Баскова, Є. С. Абрамова, Є. Ю. Булігіна, К. О. Стецюра, Т. І. Стексова, О. М. Бикова, М. Р. Желтухіна, К. С. Василенко, Н. А. Кузьміна, Г. Г. Хагарезов, В. Г. Лемеш, А. В. Сотников, І. Г. Мірошніченко та інші.

Вагомим інструментом мовленнєвої маніпуляції в журналістиці являється стратегія. Це є процес розробки та реалізації комунікативного завдання, метою якого є вплив на читача. Мета кожного автора медійного тексту є не лише донести певне повідомлення до суспільства, але й переконати його в правильності даної інформації. Ця мета може бути досягнута лише за допомогою мовленнєвої маніпуляції. До його інструментів відносяться тактики, прийоми, вербальні засоби, які реалізують стратегії створення ілюзій, генерації емоціональної напруги тощо [1: 33].

Актуальність дослідження визначається саме наявністю різноманітних способів реалізації комунікативних тактик, стратегій та полягає у важливості вивчення сучасного англomовного мас-медійного тексту, зокрема глянцевого дискурсу. Детальне вивчення інструментів мовленнєвої маніпуляції дає можливість визначити специфіку функціонування мовного коду, а також проаналізувати особливості гендерної стилістики в контексті мас-медійної комунікації.

Стаття має **на меті** дослідити комунікативні стратегії та особливості сприйняття медіатексту на матеріалі англomовних періодичних глянцевого видань. Дослідження проводилося на основі популярних чоловічих та жіночих журналів таких як «Marie Claire», «Vogue», «Esquire», «GQ», «US Magazine», «Glamour», «Men's Health», «Men's Journal» та інші. На основі отриманих результатів проаналізовано напрями вербального впливу, використання лінгвостилістичних засобів, визначення авторами основних комунікативних тактик та стратегій.

Гендерна проблематика в лінгвістиці вивчається лише в двох аспектах: відображення чоловічої та жіночої статі в межах тексту та визначення відмінностей у їхньому мовленні. Використання гендерних лінгвостилістичних одиниць може стати об'єктом комунікативної стратегії та мовленнєвої маніпуляції. Стосовно аспектів спілкування, то дослідники лінгвогендерологічних проблем зазначають, що в мовленні чоловіків простежується більша кількість іменників і дієслів; жінки віддають перевагу прикметникам і прислівникам. У мовленні жінок частіше спостерігається явище неточного «приблизного» називання предметів; чоловіки ж намагаються все називати точно [2].

При детальному вивченні лінгвостилістичних характеристик ми можемо виділити наступні засоби виразності мовленнєвої поведінки авторів:

- фонетичні – створення акустичного ефекту для експресивності тексту (алітерація, асонанс, ониматопія тощо);
- графічні – візуальне підсилення окремого висловлювання, передача авторської емоції та привернення читача до елементу тексту (використання різного шрифту, курсиву, жирного наведення, зміни в орфографії тощо);

- образно-тропеїчні – увиразнення слів та виразів для змістовності та емоційності сучасних медіа текстів (епітет, гіпербола, метафора, алюзія, порівняння, антитеза, оксиморон, метонімія тощо);
- лексично-стилістичні – застосування особливого, креативного авторського стилю за допомогою варіативності засобу слова (неологізми, слова іншомовного походження);
- синтактико-стилістичні – зміна моделі речення, його порядку для динамічності тексту, створення невимушеного мовлення, неформальної атмосфери (умовчання, еліipsis, повтори, перелічення, відокремлення, риторичні запитання тощо).

Відмінність чоловічого та жіночого письменства полягає як і в структурному характері, так і за вибором актуальної теми. Так, згідно багатьох досліджень, жінки-журналісти використовують більше займенників, такі як «we», «you», «they», «she», образно-тропеїчні засоби виразності («*vibrant color*» чи «*post-post-ironic stance*» з журналу «Elle» [3]. Стосовно синтаксису, то речення у жіночих авторів є довшими, емоційне сприйняття є більш чутливим. Тим часом чоловіки вважають за краще слова, які одразу визначатимуть чіткість, пряmolінійність викладу інформації. Тобто, чим стисліше речення, тим легше засвоюється матеріал.

Автори жіночих глянцевиx журналів найчастіше застосовують графічні, синтактико-стилістичні та образно-тропеїчні засоби виразності. Наприклад, Марина Лiao («Marie Claire») у своїй статті «Victoria Beckham wore so many stunning outfits in NYC, I can't keep up» використовує курсив для увиразнення змісту повідомлення та для його еmfатичного підсилення, зосереджуючи увагу читачів саме на виділеному слові: «Over the past couple of days, she has *easily* turned the concrete streets into her own fashion runway» [7]. З огляду на принцип подання інформації ми можемо чітко визначати стилістичну стратегію в тексті.

Ще одним прикладом обрання чіткої комунікативної стратегії є стаття Кейт Бранч («Vogue») «Why Hollywood's favorite diet may not be as effective as you think». З огляду на назву статті автор чітко абстрагує читача від реальної дійсності, переакцентує увагу на досить сучасну проблематику, використавши найпоширеніший прийом мовленнєвої маніпуляції – інформаційний галас. Така пропозиційна стратегія передбачає конструювання пропозицій через упізнавання значень слів, активізованих у семантичній пам'яті: «The Mediterranean diet, which routinely ranks at the top of «Best Diets» lists for its ability to lower rates of heart disease to a regimen rich in fruits, vegetables, nuts, and olive oil, but with moderate levels of fat, came under scrutiny this week» [6]. Знову ж таки графічні засоби виразності акцентують увагу на принципово важливій деталі, а саме значення дієти у повсякденному житті. Крім того, К. Бранч використовує наукові факти та коментарі провідних спеціалістів у галузі дієтології для підкреслення значущості та правдивості її медіа тексту: «You can say the Mediterranean *lifestyle* gives us direction—it looks like it's helpful with heart disease—but you can't say it lowers it by 30 percent,” says Dana James, M.S., C.D.N., C.N.S., a triple-certified nutritionist to stars such as Margot Robbie and author of the recently released book, *The Archetype Diet: Reclaim Your Self-Worth and Change the Shape of Your Body*» [6].

Варто відмітити, що чоловіки-журналісти також використовують висловлювання фахівців та наукові факти для переконливості інформації. Наприклад, Джеф Берковічі («Esquire») у своїй статті про підтримання форми тіла після 40 наводить поради дієтолога та фізіологіста: «I've increased the protein in my diet as well as the number of times I consume it during the day, following the advice of triathlete and nutrition scientist Asker Jeukendrup, Ph.D. A side benefit: Adding protein to anything you eat effectively lowers its glycemic index, says Chris Jordan, M.S., C.S.C.S., director of exercise physiology for the Johnson & Johnson Human Performance Institute» [5]. Кожен читач зазвичай орієнтується на достовірність інформації, так як він більше довіряє першоджерелу та досвідченому фахівцю, який працює в даній сфері.

Говорячи про чоловічі журнали, автори концентрують свою увагу більше на синтаксичні конструкції, графічні засоби виразності. Наприклад, Клей Скіппер («GQ») в своїй статті «Why You Should Make Getting in Shape Your Labor Day Resolution» намагається спростити повідомлення до неформального спілкування. Цей прийом дає зрозуміти читачеві про дружнє відношення автора, викликаючи прихильність та довіру до себе: «Right? Well...maybe. You should live out your time of hibernation however you damn well please (just as you should be eating Pop Tart sandwiches all year round!). You're beautiful and perfect as is. You know this drill. You think, *It's fine, I'll just start in January*» [8].

Отже, мова має тенденцію кодувати гендер у дуже тонких способах і з погляду на те, які структури були використанні під час написання медіа тексту, автор може визначити одну єдину влучну стратегію, яка приверне увагу читача. Розуміння того, що він бажає прочитати, якої поради хоче почути – все це долучається до процесу розробки та реалізації комунікативного завдання глянцевого видання.

Список використаної літератури

1. Верещагин Е. М. Коммуникативные тактики как поле взаимодействия языка и культуры / Е. М. Верещагин // Русский язык и современность: Проблемы и перспективы русистики: Доклады Всесоюз. научн. конф – М. : Академия, 1991. – С. 32 – 43.
2. Поліщук О. О. Гендерна проблематика в лінгвістиці [Електронний ресурс] / О. О. Поліщук. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/Philologia/7_119586.doc.htm.
3. Черниш О. А. Медіажанр “слово редактора”: лінгвостилістичний та лінгвокомунікативний аспекти (на матеріалі сучасних англомовних глянцевого журналі) [Електронний ресурс] / О. А. Черниш. – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/12464/>.
4. Шмельова Т. В. Автор в медіатексті [Електронний ресурс] / Т. В. Шмельова. – Режим доступу: novsu.ru/npe/files/um/1588617/portrait/Data/avtor_v_mediatekst.html.
5. Bercovici J. How to stay fit after 40 [Електронний ресурс] / J. Bercovici // ESQUIRE. – Режим доступу: <https://www.esquire.com/lifestyle/health/a22737753/40-year-old-man-workout/>.
6. Branch K. Why Hollywood's Favorite Diet May Not Be as Effective as You Think [Електронний ресурс] / K. Branch // Vogue. – Режим доступу: <https://www.vogue.com/article/mediterranean-diet-new-health-study-weight-loss-whole-foods>.
7. Liao M. Victoria Beckham Wore so Many Stunning Outfits in NYC, I Can't Keep Up [Електронний ресурс] / M. Liao // Marie Claire. – Режим доступу: <https://www.marieclaire.com/fashion/g21715746/victoria-beckham-style-new-york-city/>.
8. Skipper C. Why You Should Make Getting in Shape Your Labor Day Resolution [Електронний ресурс] / C. Skipper // GQ. – Режим доступу: <https://www.gq.com/story/labor-day-resolution-beach-body>.

Я.О. Переверзева

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник :

канд..пед.наук, доцент Папіжук В.О.

ОСНОВИ РОБОТИ НАД ЛЕКСИЧНИМИ НАВИЧКАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ)

Будь-яку мову можна презентувати у вигляді фонетичного, граматичного та лексичного матеріалу. Вивчення мови має на меті оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності. І хоча навчання школярів фонетичному, граматичному і лексичному аспекту французької мови здійснюється в тісному взаємозв'язку, виходячи з фізичних, психологічних та інтелектуальних особливостей дітей відповідного віку, можна бути впевненим, що процес вивчення лексики є для них основоположним [1,с.24].

Вирішенням проблеми навчання іншомовної лексики займалися В.А.Бухбиндер, В.С. Цетлін, С.Ф. Шатілов, О.М. Соловова та інші. Однак потребує вирішення питання методики формування іншомовної лексичної компетенції в процесі вивчення другої іноземної мови (французької) в школі.

Метою статті є способи формування лексичних навичок та їх місце в процесі навчання другої іноземної мови.

Лексика – це жива матерія мови, сукупність слів і схожих з ними по функціях об'єднань, що утворюють певну систему. Системність лексики виявляється в тому, що всі її одиниці на основі своїх властивостей входять в певні лексичні об'єднання (словотворчі гнізда, семантичні поля, групи, антонімічні протиставлення, синонімічні і паронімічні ланцюжки). Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця, яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званім «готовим реченням» (тобто таким, що не змінюється у мовленні).

Лексичними одиницями можуть бути:

- 1) слова;
- 2) стійкі словосполучення;
- 3) клішовані звороти (вирази).

Знання іноземної мови асоціюється з лексичними навичками, які і забезпечують функціонування лексичних одиниць у спілкуванні. Лексичними навичками називають навички інтуїтивноправильного розуміння і вживання іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова та його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови [С.В. Смоліна Методика формування іншомовної лексичної компетенції / |Іноземні мови №4/2010]. Саме тому лексичні навички слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент

змісту навчання іноземної мови, а їх формування є метою навчання лексичного матеріалу.

Іноземна мова як предмет, що сприяє розвитку комунікативної культури і розширює пізнавальні можливості учнів, пропонується до вивчення на всіх ступенях навчання в школі, включаючи початкову. Визнається, що навчання іноземної мови створює умови для комунікативно-психологічної адаптації школярів до нового мовного світу, сприяє подоланню психологічних бар'єрів у використанні іноземної мови як засобу спілкування, залучає дітей до нового соціального досвіду, формує в учнів готовність і здатність до спілкування іноземною мовою з урахуванням їх мовних можливостей і потреб. [2,с.57]

Одна з умов успішного спілкування іноземною мовою на доступному дітям рівні - якісно сформовані лексичні навички, які є важливим компонентом змісту навчання іноземної мови.

Процес оволодіння лексичними навичками складається з декількох етапів:

- 1) ознайомлення, що включає введення і пояснення;
- 2) тренування у вживанні лексичних одиниць (первинне закріплення);
- 3) вживання лексичних одиниць (включення слів у мовну діяльність).

Для ефективного формування лексичних навичок вимагається забезпечення багаторазового повторення лексичного матеріалу кожним учнем та збільшення обсягу тренування, використання різних видів наочності, здійснення предметних дій з лексичними одиницями, індивідуалізація навчання лексики, забезпечення негайного зворотного зв'язку, своєчасний контроль і корекція при виконанні письмових лексичних вправ. [3,с.12]

Для того щоб навчання було ефективним та підібрані методи відповідали потребам учнів, процес засвоєння лексичного матеріалу поділяється на етапи. Таким чином виділяють:

- 1) етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями;
- 2) етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями, де розрізняють:

а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази, речення;

б) автоматизацію на понадфразовому рівні - діалогічної або монологічної єдності. [4,с.76]

Розглянемо детальніше зміст етапів, за якими доцільно організовувати навчання нових лексичних одиниць. Ознайомлення з новими лексичними одиницями (орієнтувально підготовчий етап формування лексичної навички за С.Ф.Шатіловим). На цьому етапі відбувається усвідомлення лексичної системи іноземної мови у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею; сприйняття й осмислення нових лексичних одиниць через семантизацію. Можливими способами семантизації є: розповідь, бесіда, окремі ситуації, самостійне ознайомлення зі словом (читання або прослуховування тексту). Вчитель спонукає учнів до пізнавальної діяльності, презентує нову лексику у контексті, чітко і правильно вимовляючи нові лексичні одиниці, оскільки перше

запам'ятовування форми є психологічно на стільки сильним, що його наступне коригування є заважким, а інколи й неможливим. Способи семантизації поділяють на дві групи: перекладні та безперекладні [7,с.67].

Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається з семантизації - розкриття значення нових слів. Способи семантизації поділяють на перекладні та безперекладні.

Перекладні способи розкриття значень іншомовних лексичних одиниць включають:

- однослівний переклад;
- багатослівний переклад;
- позафразовий переклад;
- тлумачення;
- дефініція/визначення.

До безперекладних способів розкриття значень іншомовних лексичних одиниць відносяться:

- наочна семантизація – демонстрація предметів, малюнків, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо;
- мовна семантизація:

а) за допомогою контексту, ілюстративного речення/речень;

б) зіставлення однієї лексичної одиниці з іншими відомими словами іноземної мови — за допомогою антонімів і зрідка синонімів.

- дефініція – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів;
- тлумачення значення лексичних одиниць іноземною мовою. [2,с.59]

Для підвищення ефективності навчання лексиці необхідний диференційований підхід до відбору словникового матеріалу, його презентації і закріпленню. Такий підхід здійснюється на базі методичної типології (тобто розподіл мовних одиниць за типами з точки зору складності їх вивчення), що передбачає градацію труднощів засвоєння лексики. Труднощі засвоєнню лексики французької мови:

- широка багатозначність французького слова, так як обсяг значення слів ширше;
- значення французького слова обумовлено контекстом;
- широка сполучуваність французьких слів, звідси і їх багатозначність;
- стислість французького слова (приблизно 70% односкладових слів засвоюються гірше);
- широке вживання скорочень;
- велика кількість запозичень;
- закономірності слововживання.

Існують різні підходи до встановлення лексичних труднощів. Наприклад, Фріз при виявленні типологічних особливостей лексики виходить з її функцій в реченні і з сполучуваності. На основі цих критеріїв він виділяє 4 типи слів:

- службові слова;
- слова замітники;
- слова, що виражають наявність або відсутність заперечення;

· слова, що символізують предмети, дії і якості [6,с.137].

Викладене дозволяє зробити висновок про те, що засвоєння іншомовної лексики вимагає тривалої і кропіткої роботи. Це передбачає як безперервне накопичення і розширення словникового запасу, так і оперування ним у різних видах мовленнєвої діяльності — аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Список використаної літератури:

1. Андріївська-Левенстерн, Л. С. Методика викладання французької мови в початковій і середній школі: для фак. іноз. яз. пед. ін-тів/Л. С. Андріївська-Левенстерн. - М.: Вищ. шк., 1995. – С.24.
2. Зимова, І.А. Психологія навчання іноземним мовам в школі/І. А. Зимова - М., 1999. – С.57-59.
3. Іванченко, А.І Французька мова: Лексика в картинках: 2-3 класи/А.І. Іванченко. - М., 2005. – С.12-14.
4. Кулігіна, А.С. Твій друг французький: навч. для 2 класу. /А.С. Кулігіна. - М.: Просвещение, 2000. – С.76.
5. Функції вчителя в здійсненні мовної взаємодії з учнями при навчанні іноземної мови// Іноземні мови в школі. - 1991. - № 4. – С.11
6. Гінзбург Р.С., Чарльз Фриз, його лінгвістичні та методичні погляди, В«Іноземні мови в школіВ», 1963, № 5 – С.137
7. С.В. Смоліна Методика формування іншомовної лексичної компетенції / Іноземні мови №4/2010 – С. 67

Я.О. Переверзєва

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник :

канд..пед.наук, доцент Папіжук В.О.

ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ)

При вивченні іноземної мови наявність зацікавленості - один з головних чинників, так як обсяг матеріалу, що запам'ятовується, великий і, отже, процес навчання носить тривалий характер.

Проблема застосування різних видів наочності на уроках іноземної мови в середній школі є актуальною в сучасній освіті, про що свідчить значна кількість наукових розвідок: Безкоровайна Ю., Малкіна Н. А., Мороз С., Москалюк Л.В., Дроздовська І.В., Карпова К. Б., Лур'є А. С., Ляховицький М. В. , та ін. Особливо важлива роль наочності в процесі розвитку мислення у на початковому етапі вивчення іноземної мови. Ефективність оволодіння мовним матеріалом школярами залежить від правильного поєднання різних видів наочності, їх використання в тісному зв'язку з різними формами, методами та прийомами навчання, підтримання мотивації до вивчення іноземної мови в цілому. Формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей неможливе без доцільного застосування різних видів наочності[1,с.230].

Метою статті є показати способи формування лексичних навичок учнів основної школи засобами наочності.

Наочність – один із принципів навчання, що передбачає вивчення матеріалу на основі живого й безпосереднього сприймання учнями явищ, процесів, засобів дії або їхніх зображень, які вивчаються. Особливе місце принцип наочності посідає під час вивчення іноземних мов. Наочність створює умови для чуттєвого сприймання, приносить іншу дійсність у навчально-виховний процес. Особливістю викладання іноземної мови у школі є те, що учні вивчають її у штучних умовах, коли необхідно широке використання засобів наочності, що виконує різні функції. Наочність служить опорою в розумінні сприйнятого на слух матеріалу, в іншому – забезпечує правильне осмислення його на етапі ознайомлення, у третьому – завдяки наочності створюються умови для практичного використання матеріалу, кращого його розуміння та активного використання учнями[7].

Принцип наочності відіграє особливу роль у навчанні іноземної мови. При освоєнні іноземної мови виникає завдання - створити систему відображення об'єктивного світу в формах другої мови. У шкільних умовах навчання при відсутності іншомовного середовища об'єктивний світ моделюється за допомогою наочності. Використовуючи різні засоби наочності: предмети, макети, картини, жести, рухи, діафільми, кінофільми і т. п., вчитель у навчальних цілях моделює фрагменти об'єктивної дійсності, які асоціюються учнями з відповідними іншомовними формами в процесі здійснення навчальної комунікації. У результаті цього форми іноземної мови стають для учнів відображенням відповідних фрагментів об'єктивного світу і носіями певної інформації, обмін якою здійснюється при спілкуванні в тій чи іншій ситуації.

При навчанні іноземної мови наочність є не тільки важливим засобом семантизації, а й засобом оволодіння ситуативної обумовленістю мови. За допомогою наочності створюються навчальні ситуації, в яких відпрацьовується усна комунікація і освоюється таким чином мовна реакція на об'єктивну дійсність і життєві ситуації.

Таким чином, наочність у навчанні іноземної мови в практичних цілях допомагає розкрити зміст висловлювань і моделює життєві ситуації, в яких відбувається комунікація. Принцип наочності в застосуванні до навчання іноземної мови виступає у формі ситуативної наочності.

Наочність під час вивчення іноземних мов створює умови для чуттєвого сприймання, упредметнює занурення в іншомовне середовище, підвищує пізнавальну активність[1,с.233].

При вивченні іноземної мови, різні види наочності сприяють кращому розумінню та засвоєнню іноземної мови, її лексичних одиниць, граматичних структур, фонетичного аспекту. Розрізняють два види наочності: слухова (озвучення образу) та зорова (вербально – графічна). Щоб показати творчий підхід до навчального процесу, втілити поставлені дидактичні завдання за допомогою навчального матеріалу, викладач має уміти поєднувати слово і різні види наочності. У своїх працях О.С. Казачинер вказує на те, що наочні

посібники в навчальному процесі виконують три основні функції: вони є засобом управління пізнавальною діяльністю учнів, засобом виховання, джерелом інформації.

Предмети, дії або картинки, що їх демонструють, виступають джерелом сприймання. При такому демонструванні зорове сприймання, поєднуючись із слуховим, сприяє правильному сприйманню нового слова й міцному закріпленню його у свідомості учнів. Поєднання різних видів наочності буде сприяти ефективному і більш швидкому оволодінню матеріалом. Тим не менш, серед багатьох методистів, зокрема в працях К. Б. Карпова, А. С. Лур'є та М. В. Ляховицького існує думка, що недоцільно говорити про керівну роль слухової чи зорової наочності в процесі навчання іноземної мови. Якщо вони будуть використовуватися взаємопов'язано, учні більш ефективно будуть опановувати поданий під час уроку матеріал. Ці види наочності однаково важливі для більш ефективного процесу навчання іноземної мови [2,с. 35].

У процесі навчання французької мови на початковому етапі її вивчення використовуються різні види наочності. Важливе місце на уроках іноземної мови займає образотворча наочність, яка має на меті дати відображення реального світу (малюнки, фотографії, картини). Учитель на уроці дуже часто використовує наочність цієї групи. Її перевага в тому, що вони можуть замінити дійсний предмет зображеннями, тому що показати реальний предмет найчастіше важко чи неможливо (наприклад, тварин, явища природи, історичні події тощо). Дана група наочності дозволяє формувати різноманіття уявлень про країну, мовою якої вивчається, про різні сторони життя людей, природу. До образотворчих засобів наочності відносять і технічні засоби навчальні відеофрагменти, презентації, аудіозаписи, радіо- і телепередачі. Такі види наочності орієнтуються на зорові та слухові аналізатори учнів (аудіовізуальна наочність).

Під час навчання широко застосовуються записи автентичних текстів. Екранні наочні навчальні посібники, звукові навчальні посібники, а також комп'ютерні технології, об'єднуються в групу технічних засобів навчання. Завдяки сучасним можливостям, ми можемо широко використовувати комп'ютерні технології. Зокрема: презентації, відео матеріали, фільми – це не лише зручні, а й досить ефективні засоби навчання французької мови. Доцільне застосування технічних засобів під час вивчення іноземних мов дозволяє заповнити відсутність природного іншомовного середовища, яке є необхідним для школярів[3,с.35].

Однак, використання різних видів наочності може мати не тільки позитивне, а й негативне значення. Перенасиченість використання різних видів наочності, неправильне її застосування ускладнює формування понять, тому що відволікає увагу учнів від суттєвих ознак показаних об'єктів, підсилюючи другорядні. Підкреслюючи роль різних видів наочності у навчанні, не можна нехтувати тим, що одночасно в учнів треба розвивати не тільки наочно-образне, а й абстрактно-логічне мислення. Через це не рекомендується надмірно застосовувати наочні засоби. Якість навчання залежить від правильного використання вчителем різних типів наочних засобів.

В цілому ж, наочність допомагає учням засвоювати мовний матеріал на уроках французької мови осмислено та з інтересом. Крім того, наочність активізує пізнавальну активність учнів, підвищує мотивацію до уроків іноземної мови, розширює об'єм матеріалу, тренує творчу уяву, розвиває волю, полегшує весь процес вивчення іноземної мови. Вчителю необхідно використовувати на уроках іноземної мови широкий спектр наочних засобів[3,с.37].

Слід прокоментувати деякі види вправ, зорієнтованих на використання засобів наочності. Так, якщо учитель починає із загальних запитань, на які очікує короткі відповіді, він перевіряє розуміння учнями лексичної одиниці; почати репродукцію нової лексичної одиниці доцільно або з імітації зразків мовлення, або з лаконічних відповідей на альтернативні запитання, де матеріал для відповіді учня закладений у запитанні вчителя. Більш прийнятними є також лаконічні, а не повні відповіді на спеціальні запитання.

Вправи на завершення зразків мовлення не слід комбінувати із вправами на заповнення пропусків відповідними лексичними одиницями. Підстановчі елементи у вправах можуть бути вербальними і підказуватися усно вчителем або подаватися списком чи у вигляді таблиці, з якої учень може вибирати потрібну лексичну одиницю, та невербальними (малюнки, картки тощо) [6,с.18].

Основні види не комунікативних вправ, які застосовуються у процесі засвоєння лексичних одиниць:

а) на засвоєння форми і значення лексичної одиниці, використовуючи при цьому картки, зображення, презентації, відеофільми тощо:

- Повторення слів, словосполучень, мовних кліше за вчителем (диктором)
- Згадування і називання слів з певною орфограмою, до певної теми тощо
- Групування слів за різними формальними ознаками
- Розташування слів в алфавітному порядку
- Згадування і називання усіх видових понять при називанні певного родового поняття
- Вибір з ряду слів того, що відповідає / не відповідає темі
- Заповнення пропусків у реченні відповідними словами
- Називання слова за його дефініцією або зображенням
- Вибір синоніма (антоніма), еквівалента рідною мовою до даного слова, словосполучення

б) на засвоєння сполучуваності слів з використанням різноманітних засобів наочності:

- Складання словосполучень з окремих слів
- Розширення речення
- Називання іменників, які можуть вживатися з даним дієсловом, прикметників – з даним іменником та ін.
- Вилучення слова з ряду слів, яке не поєднується з ключовим словом
- Знаходження еквівалентів у рідній мові до даних сталих словосполучень іноземної мови

У процесі автоматизації дій учнів з лексичними одиницями пасивного і потенціального словників застосовуються переважно не комунікативні (рецептивні та рецептивно-репродуктивні) вправи, тому що учень зустрічається насамперед з формою лексичної одиниці, а її значення він має зрозуміти, виконавши певні дії та операції. Тут пропонуються наступні види вправ:

- Заповнення пропусків у тексті або таблиці при читанні
- Співвіднесення багатозначного слова у даному контексті з його еквівалентами в рідній мові
- Вибір значення багатозначного слова
- Вибір з тексту слів на основі їх тематичної спільності
- Знаходження в тексті слів, що виражають позитивну чи негативну оцінку, характеристику
- Визначення значень незнайомих складних слів за їх компонентами, використовуючи малюнки, картки тощо
- Визначення значення незнайомих слів, утворених за конверсією, використовуючи зображення, картки тощо
- Згода про значення слова, словосполучення за контекстом при перегляді відеофільму або за допомогою карток, малюнків[5,с.34]

На уроках французької мови можливе вивчення нових слів, які не обов'язково передбачені програмою, з метою розширення словникового запасу учнів. Навчання пасивного лексичного матеріалу та формування потенціального словника здійснюється при виконанні вправ на читання. А різноманітні види вправ комунікативної спрямованості сприяють досягненню головної мети навчання французької мови - навчати не мові, а вмінню спілкуватися, застосовувати на практиці набуті знання та лексичні навички.

Таким чином, якщо тренувальні вправи, спрямовані на формування лексичних навичок, захоплюючі та цікаві, то вони добре запам'ятовуються; досліджуваний матеріал «приклеюється» і у дітей з'являється відчуття певного досягнення, яке розвиває мотивацію до подальшого навчання. Цей циклічний процес генерує позитивне ставлення до вивчення французької мови, що є однією з найцінніших речей, які викладачі можуть дати дітям.

Список використаної літератури:

1. Безкоровайна Ю. Унаочнення як засіб формування іншомовної лексичної компетенції учнів / Ю. Безкоровайна // Студентський науковий альманах факультету іноземних мов, 2009. Вип 1(6) – С. 230 – 234
2. Дроздовська І.В. Наочність / І.В. Дроздовська // Англійська мова в початковій школі, 2008. №9. С. 35
3. Дроздова Т.И. Опоры – символы на уроках английского языка. / Т.И. Дроздова // Иностранные языки в школе, 1999 №6 – С. 35-39
4. Казачинер О.С. Дидактичні ігри як засіб активізації діяльності учнів на уроках англійської мови / О.С. Казачинер // Англійська мова та література, 2007. № 36. – С. 41-47
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А Коменский — М.: Педагогика, 1982. Т.2. – С.34
6. Ярмолевич О.І. Формування образно-концептуальних компонентів мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.І. Ярмолевич. Одеса, 1998. – С.18

І. О. Пляка

Житомирський державний університет
імені І. Франка
Науковий керівник:
к.ф.н., доц. Жуковська В. В.

АНГЛОМОВНА ФЕНТЕЗІ: ЖАНРОВІ РІЗНОВИДИ

Актуальність дослідження теми є очевидною, оскільки розгляду жанру фентезі приділено значної уваги усіма видатними критиками світу, а проблема його поширення поглиблено вивчається та опрацьовується вітчизняними та зарубіжними лінгвістами, Алексєєв С. (1997), Гопман В.Л. (2001), Жаринов Е.В. (2007), Афанасьєва Е. (2009), Трокай А. (2010), Медведська М.С. (2013), Логвітенко Н. (2014) та інші.

Останні соціологічні дослідження вказують на стрімкий ріст популярності даного жанру у світі. Фентезі допомагає зануритись у світ з альтернативними варіантами розвитку подій, що зумовлений традиційними уявленнями про фантастичне та реалістичне. Для багатьох людей це можливість відчужитись від жорстокості життя та зануритись у світ невідомого [8; 28].

Метою дослідження є всебічний аналіз дистинктивних характеристик жанру фентезі.

Ми розглядаємо фентезі як жанр літератури, проте що саме означає поняття «жанр»? Досі не існує єдиного та повного визначення. У літературознавчому аспекті жанр визначається як історично сформований тип твору, в якому узагальнюються риси, властиві більш-менш великій групі творів будь-якої епохи [4; 106]. Деякі дослідники стверджують, що жанром можна вважати історично складену класифікацію літературних жанрів за обсягом, формою та іншими ознаками [5; 251].

Варто зазначити, що фентезі – це умовно новий вид літератури, проте у рейтингах літературних жанрів, фентезі випереджує поезію, класичну та сучасну літературу [8; 28].

Фентезі бере свій початок від міфів і легенд, які теж спираються на чуттєве світосприйняття й ірраціональне світосприйняття. Проте лише у 1954 р., після появи роману «Володар кілець» Дж.Р.Р. Толкіна, термін «фентезі» почав використовуватися у літературі як жанр. Більш того, у наш час фентезі – це не тільки популярний жанр літератури, а і підхід у мистецтві, музиці, кінематографі. Яскравим доказом цього є найбільш касові фільми за всю історію кіно: «Аватар», «Сутінки», «Гаррі Потер», «Месники».

Проте у сучасному літературознавстві не існує сталого трактування поняття «фентезі». Його дуже важко визначити, адже у ньому межі реального, містичного,

іраціонального та фантастичного дуже розмиті. Якщо узагальнити інформацію про цей жанр, фентезі визначають як особливий напрямок фантастики [3; 5]. Це твір, де фантастичні елементи несуміжні з науковою картиною нашого світу [2; 158]. Це своєрідний симбіоз казки, пригодницького роману та фантастики об'єднаний у єдину вторинну художню реальність з притаманними тенденціями до відтворення, переосмислення міфічного архетипу і формування нового світу [7; 22].

Провідні літературознавці нашого часу виокремлюють три напрями жанру фентезі: класичний – дія відбувається у міфічному минулому у вигаданій або нашій реальності; історичний – дія відбувається у контексті реальних історичних подій; науковий – елементи наукової фантастики поєднуються з казково-міфологічною традицією [1; 83].

Вони, у свою чергу, поділяються на жанрові різновиди: історичне, героїчне, епічне, ігрове, гумористичне, темне, ліричне, дитяче фентезі, пародія на фентезі та технофентезі.

Історичне фентезі має тісний зв'язок з альтернативною історією, проте на тлі відомих подій автор використовує фантастичні, міфологічні елементи, магію.

Героїчне фентезі зумовлене використанням типічних персонажів, міцних воїнів з дворучною зброєю. Вони мандрують світом (чи світами) у пошуку пригод, рятують принцес, протистоять темним силам. Подорожують герої у супроводі екзотичних дійових осіб. Через те що проблеми головних героїв зазвичай локальні, домінує форма короткої розповіді та повісті.

Епічне або високе фентезі описує боротьбу з надприродними силами зла. Характерним є використання фантастичних рас (гноми, орки, дворфи, тролі, ельфи), деталізація місця дії, присутній концепт магії та віра у пророцтва. Завданням головних героїв є порятунок світу, як мінімум.

Ігрове фентезі виникло завдяки рольовим іграм. Персонажі подорожують світом, що підкорюється правилам комп'ютерної гри (наприклад: процес накладання закляття). Може включати у себе усі характеристики різновидів, але головним атрибутом є концентрація на проблемах героїв групи.

Гумористичне фентезі висміює стереотипи, пародіює навколишній світ.

Темне фентезі – це межа між фентезі та готикою. Дія відбувається у Середньовічному фантастичному світі, де зло знаходиться при владі. Головний герой повертає світові надію та намагається встановити рівновагу.

Ліричне фентезі відтворює переживання та настрої автора, його суб'єктивне почуття.

Дитяче фентезі спрямоване на дитячу аудиторію.

Пародія на фентезі – це вид гумористичного фентезі, навмисне повторення рис широко відомого твору для створення комічного ефекту.

Технофентезі – вид фантастики, що описує світ у якому існують одночасно і магія і технологія [6; 38].

Незважаючи на зростаючий інтерес до жанрових різновидів фентезі, ця тема є досі повністю не вивчена і аналіз характерних ознак цього жанру є важливим для сучасного літературознавства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеев С. Фэнтези – развитие жанра в России / С. Алексеев, М. Батшев // Книжное дело. – № 1. – 1997. – С. 82 – 86.
2. Афанасьева Е. Жанр фэнтези : проблема классификации / Е. Афанасьева // Фантастика и технологии (Памяти Станислава Лема). Сборник материалов Международной научной конференции 29 – 31 марта 2007г. – Самара: Издательский дом «Раритет». – 2009. – С. 86 – 94.
3. Бабенко Н. Оказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ / Н. Бабенко. – Калининград: КГУ. – 1997. – 84 с.
4. Кожевникова В.М. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия. – 1987. – 751 с.
5. Кушнірова Т. Інтерпретація категорії «жанр» у сучасному літературознавстві / Т. Кушнірова // Літературознавство. – 2009. – С. 108 – 111.
6. Логвіненко Н. Фентезі як вид фантастичної прози / Н. Логвіненко // Українська література в загальноосвітній школі № 5. – 2014. – С. 38 – 40.
7. Мещерякової М.І. Російська фантастика ХХ століття в іменах і особах: Довідник / За ред. М.І. Мещерякової. – М. – 1998. – 136 с.
8. Трокай А. Фантастика і фентезі в сучасній українській літературі / А. Трокай // Новини книговидавництва. – № 48. – С. 28 – 30.

Н. М. Псюк

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Тараба І.О.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ТА ПРОБЛЕМИ ЇХ КЛАСИФІКАЦІЇ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

У сучасній лінгвістиці немає єдиного підходу як до проблеми класифікації фразеологічних одиниць, так і до узгодженої детермінації понять «фразеологічна одиниця», «фразеологізми», «фразеологічні звороти», «ідіоми». Це пов'язано з тим, що фразеологія є досить молодою лінгвістичною дисципліною (виокремилася лише на початку ХХ ст), а також з тим, що фразеологія, як зазначає А.С.Денисова, «багатоаспектне і складне явище, чим зумовлене існування різних напрямів у її дослідженні [4:13]».

На даний час відомо більше десяти класифікацій фразеологізмів, в основі яких покладено різні критерії класифікування та методи дослідження. Беручи до уваги ті чи інші ознаки фразеологічних одиниць, дослідники виокремлюють структурну, семантичну, структурно-семантичну, граматичну (генетичну), стилістичну, функціональну, ідеографічну, когнітивну та інші класифікації фразеологізмів.

Однак, деякі дослідники вважають, що «наявні класифікації не охоплюють усі відтворювані фразеологізми, тому питання про систематизацію фразеологічних одиниць залишається досі відкритим [3: 55]».

Найчастіше у мовознавстві фразеологізми класифікують за структурним, семантичним та функціональним критерієм, тому розглянемо ці принципи класифікування детальніше.

Семантична класифікація фразеологізмів базується на критерії нерозкладності фразеологічних одиниць та злитості її компонентів. Такі вирази схожі на ізольовані слова, вони найчастіше утворюють нерозривні єдності.

Семантичну класифікацію пов'язують з ім'ям швейцарського вченого Шарля де Баллі, який у книгах «Нарис стилістики» (1905 р.) і «Французька стилістика» (1909 р.) зробив чи не першу спробу систематизувати та класифікувати всі словосполучення на чотири групи:

- вільні словосполучення;
- звичні (звичайні) словосполучення;
- фразеологічні ряди;
- фразеологічні єдності.

Слід зауважити, що у роботах Ш.Баллі загалом відсутній чіткий критерій класифікування фразеологічних одиниць, а сам вчений зауважував, що його мета – не сформулювати єдину класифікацію словосполучень, а окреслити орієнтири для подальших наукових досліджень.

У наукових працях Ш.Баллі виділяє дві основні групи фразеологізмів:

- 1) фразеологічні групи або звичайні сполучення;
- 2) фразеологічні єдності [2:85].

Фразеологічною групою Ш. Баллі називає таке словосполучення, елементи якого зберігають незалежність, але виявляють певну близькість між собою. Тому вся група має чітко визначений контур і складає враження чогось уже баченого, знайомого, звичного.

Фразеологічними єдностями Ш. Баллі називає словосполучення, у яких слова втратили самостійне значення. Значення має лише словосполучення в цілому, причому значення це нове, воно не дорівнює сумі значень його складових частин.

Щодо ознак, за якими фразеологічні єдності відрізняються від вільних сполук слів, то Ш. Баллі надає найбільшого значення еквівалентності словосполучення одному слову, утраті смислу компонентів та живого зв'язку між ними.

Вчений запропонував виділяти у фразеологічних одиницях зовнішні (структурні) і внутрішні (семантичні) властивості, що лягли в основу структурно-семантичної класифікації фразеологізмів.

Наукові розробки Ш.Баллі мали великий вплив для подальшого розвитку системи класифікації фразеологізмів. Базуючись на теорії Ш.Баллі, свою концепцію щодо класифікації фразеологізмів розробив В. Виноградов, який за семантичною злитністю компонентів виділив три типи фразеологізмів:

13. фразеологічні зрощення як семантично неподільні фразеологічні одиниці, значення яких не впливає зі значень компонентів (ідіоми);
14. фразеологічні єдності як семантично неподільні фразеологічні одиниці, цілісне значення яких умотивоване значенням їх компонентів;
15. фразеологічні сполучення – звороти, в яких самостійне значення кожного слова є чітким, але один із компонентів має зв'язане значення.

Варто відмітити, що класифікація В.Виноградова довгий час була дуже популярною у лінгвістиці та мала помітний вплив на розвиток фразеології як лінгвістичної дисципліни. Його послідовники навіть заснували наукову школу

вчених-фразеологів, де були здійснені спроби розвинути концепцію В. Виноградова щодо типів фразеологізмів. Учасники виноградівської школи сходилися на тій думці, що фразеологічні сполуки надзвичайно різноманітні, як за змістом, так і формою, тому їх неможливо вмістити в схему трьох основних фразеологічних понять.

Основним завданням виноградівської школи було «виявлення лексико-синтаксичних відмінностей фразеологізмів та вільних сполучень слів – з одного боку, а з іншого – відмінність значень фразеологізмів як номінативних одиниць мови від значення слова. На цій структурно-семантичній основі і здійснювалося виділення та класифікація одиниць фразеології» [7:190].

Один з учасників наукової школи М.Шанський запропонував окрім трьох типів фразеологічних одиниць за В.Виноградовим розрізняти ще й четвертий тип: фразеологічні вирази. На думку М.Шанського, фразеологічні вирази – це «такі стійкі в своєму складі і вживанні фразеологічні звороти, які не тільки є семантично подільними, але й складаються цілком із слів з вільним значенням [6: 523]».

Серед фразеологічних виразів М. Шанський розрізняє дві групи:

а) фразеологічні вирази комунікативного характеру, які являють собою предикативні словосполучення, рівноцінні реченню, є цілим висловленням, виражають те чи інше судження;

б) фразеологічні вирази номінативного характеру, що є сполученням слів, ідентичним лише певній частині речення, є словесною формою того чи іншого поняття і, як і слова, виконують у мові номінативну функцію [2:88].

Класифікація М.Шанського невдовзі зазнала гострих нападів наукової критики через протиріччя в основі класифікації: виділені мовознавцем чотири типи фразеологічних одиниць описувалися не з одних і тих же позицій.

Ще один послідовник концепції В.Виноградова, науковець В.Архангельський запропонував поділити сталі сполуки на два типи: фраземи, співвідносні за структурою зі словосполученням, а також сполученням слів, та стійкі фрази, які побудовані за моделлю речень і включають до свого складу фразеологізми зі структурою так званих предикативних сполучень слів.

Таким чином, в основі класифікації В.Архангельського був покладений ступінь злитості компонентів фразеологічної одиниці.

Окрім цієї класифікації, систематизувати фразеологізми за семантичним принципом намагалися й інші науковці: Н. Амосова, Л.Булаховський, О. Смирницький. Однак, наприкінці 70-х років ХХ ст. все частіше семантична класифікація, у якій значне місце відводиться суб'єктивному фактору, викликала серед мовознавців гостру критику. Невдовзі стало зрозуміло, що дослідникам фразеології доведеться шукати нові можливості, ідеї та способи класифікації сталих словосполучень, зокрема, щодо використання їх структури.

Питанням структурної класифікації фразеологічних одиниць займалися багато вчених: І.В. Арнольд, І.Н. Покровський, О. В. Кунін, Т. І. Арбекова, Н.М. Раєвська, Є.Ф. Арсентьева та ін.

Велику значення для фразеології мають наукові напрацювання О.В. Куніна, який на матеріалі англійської мови розробив класифікацію фразеологізмів на

структурно-семантичному й функціональному принципах. У своїх працях вчений наголошує, що значення фразеологічної одиниці зумовлене її структурою, функцією в контексті, відношенням до означуваного й залежностями між компонентами фразеологічної одиниці. Його класифікація, укладена на матеріалах фразеологізмів англійської мови, передбачає поділ на класи, підкласи і розряди.

Так, О.В. Кунін поділяє фразеологічну одиницю на чотири структурно-семантичні класи:

1. Номінативні фразеологічні одиниці.
2. Номінативно-комунікативні фразеологічні одиниці.
3. Вигуківі і модальні фразеологічні одиниці.
4. Комунікативні фразеологічні одиниці [5:114].

Відтак у класифікації О.В. Куніна фразеологічні одиниці розділені на чотири класи згідно з їхньою функцією в процесі спілкування й за структурно-семантичними особливостями. Отже, одна група виокремлюється на основі семантичного принципу, інша – структурно-семантичного.

Усі класи, за О. Куніним, розбиті на підкласи та розряди. Класифікація містить одинадцять підкласів. Вони виділяються за ознакою замкнутості (незамкнутості структури фразеологізмів). В рамках підкласів виділяється дев'ятнадцять розрядів структурно-семантичних значень в залежності від типу зв'язку між компонентами та типу переосмислення (повного або часткового). Загалом класифікація О.Куніна містить понад 50 рубрикацій, що створює значні труднощі в її практичному використанні.

Окрім О.Куніна, семантичну класифікацію фразеологізмів у плані діяхронії на матеріалі російської мови розробляв Б.Ларін. Досліджуючи семантичні зрушення фразеологізмів у процесі історичного розвитку, дослідник дійшов висновку, що умовами, які визначають діалектику фразеологічних стереотипів із вільних словосполучень, є:

- 1) втрата реалії;
- 2) метафоризація;
- 3) деформація компонентного складу (від первісної форми здебільшого залишається усічений фрагмент);
- 4) порушення первісної граматичної будови.

Як зауважує Л.Денисова: «Класифікація, запропонована Б. Ларіним, показує етапи розвитку й перебудови первісних вихідних словосполучень: змінні словосполучення; стійкі метафоричні словосполучення; ідіоми. Ця класифікація фразеологічних одиниць відбиває історичний принцип становлення ідіом, ступеневого нагромадження ідіоматичності в розвитку від вільних словосполучень до нерозкладних [4:17]».

На початку 80-х років ХХ ст. структурно-семантична класифікація фразеологізмів також зазнала кризи. Все помітнішою у лівістиці того часу була тенденція до розгляду фразеологічного матеріалу через функційне (функціональне) вживання фразеологічних одиниць, а саме з їх участю у формуванні цілісного висловлювання в мовленні, тобто в певному контексті.

Невдовзі функціональна класифікація фразеологізмів, яка показує способи творення остаточних фразеологічних зв'язків під час виникнення висловлювання, набула значного поширення у лінгвістиці.

Зокрема, Б.Лабінська за функціонально-стилістичним принципом виділяє:

1) розмовні фразеологізми, що виконують комунікативну функцію і вживаються, передусім, в усному мовленні (повсякденно-побутові; розмовно-фамільярні; просторічні);

2) книжні фразеологізми, які вживаються, здебільшого, у писемній мові і характеризуються «підвищеним» експресивно-стилістичним забарвленням: книжність, святковість, урочистість, патетичність, поетичність тощо;

3) міжстильові фразеологізми, які експресивно не забарвлені, загальноновживані, функціонують у всіх стилях мови.

Останні умовно поділяються на дві підгрупи.

Фразеологізми I підгрупи можуть бути субстантивні; дієслівні (охоплюють абстрактний іменник і повнозначне чи допоміжне дієслово); ад'єктивні (дають якісну характеристику предмету або особі); адвербіальні (за семантичною ознакою подібні до ад'єктивних та характеризують якість дії або вказують на ступінь якісної характеристики особи, предмета).

До II підгрупи належать ідіоми, парні зрощення, прислів'я, приказки, крилаті вирази [1:24].

Л.Мойсеєнко у свою чергу зазначає, що «з уваги на спосіб функціонування значення фразеологізми діляться на:

1. Ідіоми, ідіоматичні одиниці – фразеологізми з непорушним складом;

2. Фраземи, фразеологічні сполучення – тривалі сполучення, сенс яких міститься в обсязі значення першорядного слова [6:525].

Зазначимо також і про те, що незважаючи на значну кількість праць з цієї проблематики, функціональний аспект на рівні фразеології знаходиться ще на початковій стадії вивчення, а тому заслуговує на увагу.

Окрім зазначених класифікацій, у лінгвістиці досить відомі та поширені морфологічна та стилістична.

Класифікація фразеологізмів за граматичним принципом (або морфологічна класифікація) розподіляє фразеологічні одиниці на: субстантивні, ад'єктивні, дієслівні та адвербіальні.

Стилістична класифікація включає насамперед оцінно-експресивні особливості, яких набувають фразеологізми внаслідок переважного або навіть виняткового їх використання в тих чи інших сферах людського існування.

Отже, незважаючи на досить широкий спектр фразеологічних досліджень у сучасному мовознавстві, багато питань залишається нерозв'язаними і сьогодні. Серед них – проблема принципу класифікації фразеологічних одиниць, та їх семантичних властивостей. Зробивши аналіз існуючих класифікаційних схем фразеологічних одиниць, ми виявили, що в їх основі лежать різні принципи. Проте зустрічаються класифікації з подібними рисами, а деякі з них є трансформаціями інших.

1. Абабілова Н.М. Класифікація фразеологічних одиниць у вітчизняних та зарубіжних лінгвістичних дослідженнях / Н. М. Абабілова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна. - 2014. - Вип. 44. - С. 23-25.
2. Баран Я. А., Зимомря М. І. Теоретичні основи фразеології. - Ужгород, 1999.- 176 с.
3. Голіцина О. В. Новітні критерії щодо класифікації мінімальних ідіом у сучасному мовознавстві / О. В. Голіцина // Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах. - 2012. - Вип. 26. - С. 54-64.
4. Денисова А. С. Проблема дослідження класифікацій фразеологічних одиниць у лінгвістиці / А. С. Денисова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Філологічні науки. - 2015. - Вип. 6. - С. 13-21.
5. Комар Л. Фразеологічні одиниці, слова та вільні словосполучення, структурна класифікація / Л. Комар // Молодь і ринок. - 2010. - № 9. - С. 112-117.
6. Мойсеєнко Л. Фразеологічні одиниці як об'єкт дослідження – німецькі, польські та українські паралелі / Л. Мойсеєнко // Київські полоністичні студії. - 2012. - Т. 19. - С. 521-526.
7. Негрич Н.Д. Звідки бере витоки вітчизняна фразеологія / Н. Д. Негрич // Нова філологія. - 2013. - № 56. - С. 189-192.

Т. С. Рафаловська

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

канд. філол. наук, доцент Соловйова Л. Ф.

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ПОЛІТКОРЕКТНОЇ ЛЕКСИКИ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Постановка проблеми. У сучасних лінгвістичних розвідках значна увага приділяється дослідженню явища політичної коректності та засобам її вираження в різних мовах.

В основі політичної коректності закладений механізм евфемізації, який допомагає досягнути сутність мовної культури і використовуваних в ній комунікативних стратегій. Термін виник в США в кінці 70-х –на початку 80-х років ХХ століття, адже саме там темношкіре населення потерпало від дискримінації і принизливого ставлення.

Недостатня дослідженість політкоректної лексики з точки зору її функціонування в сучасній англійській мові, можливість аналізу політкоректності як особливої норми мовної поведінки зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета статті полягає у виявленні та аналізі вживання політкоректної лексики в сучасній англійській мові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у вивчення цього питання зробили вітчизняні лінгвісти А.В. Остроух [6], Ю.Л. Гуманова [1], С.Г. Тер-Мінасова [7], О.В. Шляхтіна [9], М.Г. Комлев [4], Л.В. Зайко [3]. Необхідно також зазначити наукові праці М.Ю. Палажченко, Л.В. Мерзлякової, Л.В. Цурикової, які замість терміну "політична коректність" пропонують використовувати термін "мовний такт" (linguistic tact) як більш прийнятний по відношенню до сфери мови [8].

За С. Г. Тер-Мінасовою спроба знайти інші способи мовного вираження, які не зачіпають почуття і гідність людини, щодо її соціального статусу, віку, зовнішності, расової та статевої приналежності, і т. д. — це те, в чому виражається політична коректність. Вона реалізується, головним чином, в англійській мові, що говорить про високу соціальну культуру, а також ідеологію та менталітет суспільства, де в центрі стоїть людина та її потреби [7].

Виклад основного матеріалу. Політична коректність (також політкоректність, від англійського *politically correct*, PC) — практика прямої або опосередкованої заборони на висловлення окремих суджень, оприлюднення фактів, використання слів та виразів, які вважаються образливими для окремих суспільних груп, виокремлених по ознакам раси, статі, віку, віросповідання, орієнтації і т.д. [4].

Політична коректність — зароджене в США поняття, гасло, що демонструє ліберальну спрямованість сучасної американської політики. Політкоректність має справу не стільки зі змістом, скільки з символічними образами і коректуванням мовного коду. Мова декорується знаками антирасизму, терпимого ставлення до національних та сексуальних меншин, боротьби проти СНІДу [4].

На рівні мови політична коректність забезпечується в більшості випадків за допомогою евфемії, тобто заміни непристойних або недоречних слів і виразів на нейтральне за змістом і емоційному забарвленню слово або описовий вираз. Найчастіше політично коректні одиниці зустрічаються в публічних виступах чи текстах газет, журналів, але з часом найбільш популярні приживаються і в розмовній мові.

За останні роки політично коректна лексика значно розширила свої кордони. Її можна об'єднати в групи, залежно від того, якого саме виду дискримінації необхідно уникнути [5].

1) Назви представників корінних народів та етнічних меншин. Цей вид дискримінації носить назву «*racism*» в англійській мові. Напевно, саме про цю групу слів думаємо ми в першу чергу, коли чуємо про політичну коректність. Але лексика, яку можна віднести до цієї групи, давно вже вийшла за рамки відомих більшості Afro-American замість Negro:

black — African American/ member of the African diaspora, Oriental — Asian, Jew — Jewish person, Hispanic — Latino, Eskimo — Native Alaskan, Indian/ American Indian — Native American/ indigenous person/ First nations (Canadian usage), tribe — people, colored — person of color.

2) Лексичні одиниці, спрямовані проти сексизму в мові. Наявність в англійській мові великої кількості форм чоловічого роду стало темою багатьох дискусій і суперечок. Феміністки звинуватили англійську мову в сексизмі. Навіть були спроби створити заміники слова *woman*, які не є похідними від *man* — *womyn*, *wimmin*, *wimyn*, *womon*. З часом почалися активні пошуки нейтральних лексичних одиниць:

actor/ actress — actron, businessman — businessperson, cameraman — cameraperson/ camera operator, chairman — chairperson/ chair, doorman — access controller, fireman — fire fighter, steward (— ess) — flight attendant, milkman — milkperson, mailman — mail

carrier, Miss / mrs – Ms, policeman – police officer, spokesman – spokesperson, he or she – they, waiter/ waitress – waitron.

3) Лексичні одиниці, що використовуються для підвищення престижу окремих професій. Такі евфемістичні заміни підкреслюють важливість людей, відповідальних за прибирання, допомагають приборати негативне ставлення до людей, що займаються деякими видами діяльності:

janitor – environmental hygienist, automobile mechanic – automobile engineer/ engine redesigner/ vehicular consultant, undertaker – funeral director, garbage collector – sanitation engineer/ garbologist, prostitute – sex care provider/ sex worker.

4) Лексичні одиниці, що асоціюються з фізичними або розумовими відхиленнями. У англійській мові політкоректні висловлювання цієї групи утворюються за допомогою приставки – *challenged*. Вона витіснила колись цілком прийнятні «*handicapped*» чи «*disabled*», які підкреслюють повну відсутність тієї чи іншої фізичної можливості у людини:

the disabled/ the handicapped/ the impaired – differently abled/ physically different/ physically challenged/ people with disabilities, fat – full-figured/ big-boned, bald – hair disadvantaged/ follicularly challenged, deaf – hearing impaired/ aurally inconvenienced, nearsighted, farsighted – optically inconvenienced/ optically challenged, the mentally handicapped/ the retarded – learning disabled/ people with learning difficulties/ mentally challenged/ special, blemishes – misperfections, dumb – speech impaired, short – vertically challenged, blind – unseeing/ visually challenged.

5) Лексичні одиниці, пов'язані з бідністю. Така лексика замінює слова, які, описуючи фінансовий статус людини, викликають неприємні асоціації. Тому, щоб не образити свого співрозмовника, натякаючи на його скрутне фінансове становище, політкоректно вживати наступні вирази:

the poor – the deprived/ the disadvantaged/ the low-income/ the needy/ the ill-provided/ the socially deprived/ the underprivileged.

6) Назви представників різних вікових груп. Вікова дискримінація називається «*ageism*» і найчастіше стосується поваги до людей похилого віку: *old/ elderly – golden–ager/ mature/ middlescence/ an older person/ senior/ third age.*

7) Лексичні одиниці, пов'язані з сексуальною сферою: *homosexual – gay/ LGBT person (lesbian, gay, bisexual, or transgendered), sexual preference – sexual orientation.*

8) Явища, що відносяться до сім'ї та шлюбу: *mother – biological mother, housewife – homemaker, father/ mother – parent 1/ parent 2, husband/ wife – partner/ companion, unmarried mother – single parent household.*

Бажання дотриматись політкоректності в релігійній сфері призвело до того, що в деяких англійських країнах традиційне побажання "Merry Christmas" ("Веселого Різдва") стали часто замінювати на "Happy Holidays" ("Щасливих свят") у випадках, коли воно адресується людям невідомого віросповідання (наприклад, до широкої публіки), і хоча 96 % американців святкують Різдво, на вітальних листівках, які розсилає Білий дім, в останні роки цього слова не зустрінеш [2].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, політично коректні лексичні одиниці виникли як евфемізми, що мали на меті уникнути вживання слів,

що підкреслюють ті чи інші випадки нерівності між людьми, наприклад расової, гендерної нерівності, фізичні чи психічні вади.

Таким чином, можна говорити про необхідність подальшого дослідження мовних засобів вираження політкоректності у сучасній англійській мові, оскільки розкриття даного питання дає можливість уникати конфліктів у міжкультурному спілкуванні та значно полегшити комунікацію між різними соціальними групами.

Список використаної літератури

1. Гуманова Ю. Л. Политическая корректность как социологический процесс: (на прим. США): автореф. дис. на соиск. учёной степени канд. социол. наук: спец. 22.00.04 "Социальные структуры, социальные институты и процессы" / Ю. Л. Гуманова. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1999. – 36 с.
2. Завадська О. В. Пейоративний аспект політкоректності / О. В. Завадська // *Studia Linguistica*. – 2011. – Вип. 5, Ч. 2. – С. 350–356.
3. Зайко Л.В. Політкоректна англійська номінація: семантичний зсув від евфемізмів до дисфемізмів / Л.В. Зайко // *Актуальні питання філології: Збірник наукових праць*. Вип. 2. - К.: КиМУ, 2011. - С.101- 107.
4. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. – М.: Эксмо-пресс, 1999. – 672 с.
5. Лисова Е. В. Политическая корректность как объект исследования / Е. В. Лисова. // *Военно-технический университет Министерства обороны Российской Федерации (Балашиха)*. – 2014. – №1. – С. 76–79.
6. Остроух А. В. Политическая корректность в США: культурологический аспект проблемы: дис. на соиск. учёной степени канд. культурологии: спец. 24.00.02 "Историческая культурология" / А. В. Остроух – М., 1998. –179 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Мова і міжкультурна комунікація / Тер-Минасова С.Г. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
8. Цурикова Л.В. Политическая корректность как социокультурный и прагматический феномен / Л.В. Цурикова // *Эссе о социальной власти языка*. – Воронеж, 2001. – С.94 – 102.
9. Шляхтина Е. В. Языковой аспект политкорректности в англоязычной и русской культурах: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.19 "Теория языка" / Е. В. Шляхтина. – Ярославль, 2009. – 24 с.

А. Ю. Савина

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Рудик І. М.

ПОСТКОЛОНІАЛЬНІ РИСИ В ТВОРІ «MY NAME IS SALMA» BY FADIA FAQIR

У зв'язку з розпадом великих імперій у другій половині ХХ століття, на карті світу з'явилося багато незалежних держав. Культури цих держав, знаходячись свого часу під впливом імперіалізму, ввібрали в себе елементи культури колонізаторів. Таким чином, вони набули ознак гібридності та амбівалентності. В рамках постколоніального простору взаємодіючі культури трансформують одна одну та піддаються взаємному впливу. Вплив колоніальної культури на літературу та культуру колишньої країни-колонізатора може бути різним в різних контекстах. Варто зазначити, що література в такому разі стає «постколоніальною» в тому сенсі, що вона знаходиться в стані взаємодії з культурою підкореної країни [1: 536].

Термін «постколоніальна література» не має однозначного тлумачення. По-перше, він позначає літературу тих країн, які були колоніями. По-друге, цей термін

також використовується для позначення одного з напрямів літератури колонізаторів, яка так само впливає на національну літературу загалом. Таким чином, поданий термін використовується не тільки для позначення літературного явища, а більше – з метою вказівки на корпус художніх творів, до яких звертається постколоніальна критика. Очевидно, також помилковим є твердження, що постколоніальні дослідження спрямовані на певний пласт художніх творів, адже, в широкому сенсі, вони застосовують власну методологію до текстів світової літератури, виділяючи за певними критеріями категорію літературних діячів, котрі в першу чергу є представниками відповідних національних літератур. Постколоніальну літературну творчість варто також розглядати поза межами постколоніального дискурсу, адже це – самостійне літературне явище сучасності, найяскравішою рисою котрого є інтернаціональність [3].

Літературні діячі різних національностей, звертаючись до англійської мови як до засобу вираження власних ідей, репрезентують у своїх творах типові риси, притаманні постколоніальній літературі. Між іншим, це призвело до поставлення під сумнів концепції європоцентризму, надаючи змогу тим творам, що вважалися периферією літератури, поширювати на саме «ядро» свої культурні норми та традиції.

Основними та визначними рисами постколоніальної літератури вважаємо: привласнення мови колонізатора, метанаративність, патріотизм, самоідентифікацію, злам стереотипів та власний погляд на історію. Мова в цьому контексті являє собою засіб заперечення авторитетності мови колонізатора. Письменники часто демонструють тенденцію до трансформації цієї мови з урахуванням діалектної варіативності, зміни мовних синтаксичних конструкцій на свій лад, використання барбаризмів тощо. Метанаративність як ще один основний концепт, вводиться задля поєднання національної нарації та нарації мови, якою ведеться оповідь, для поєднання культурного та смислового дискурсів. Таким чином, увага зосереджується на тому, як конструюється наратив та з якого кута викладаються події. Письменники у своїх творах акцентують увагу на самоідентифікації та патріотичній складовій, реалізуючи таким чином свою культурну приналежність.

Творам сучасних арабсько-англійських авторів, як і творам інших письменників, які прагнуть відтворити елементи власної етнокультурної спадщини, також притаманні риси постколоніальної літературної традиції. Ці особливості можна простежити на прикладі роману арабсько-британської письменниці Фадії Факір “My Name is Salma”. Мова в романі використовується як когнітивний засіб комунікації, що репрезентує самоідентифікацію. Таким чином, автор привласнює та відтворює її, використовуючи особливі лінгвістичні стратегії, що реалізує протагоніст твору – Салма, від імені якої ведеться оповідь. Ці стратегії відтворюють одразу декілька рис постколоніальної літератури. Головним чином, це метанаративність, самоідентифікація через мовні засоби та злам стереотипів.

Наративні стратегії у творі розподіляються на дві групи: в першу чергу, вони є міжмовними, тобто являють собою своєрідний піджин. Стратегії іншої групи – зовнішні – репродукуються шляхом переключення між мовами, за допомогою

білінгвізму, що є практикою чергування двох або більше мов під час комунікації [2:139]. Аби проілюструвати це, варто розглянути розмову Салми з офіціантом-французом:

"What you like drink, madam?"

"Some water y'ayshak: may your life be long" [4: 13].

У цьому прикладі простежується мовне спрощення, притаманне піджини, що й дозволяє досягти комунікативної мети.

В аспекті синтаксичної структури, мовлення Салми містить синтаксичні конструкції, що відхиляються від норми, прийнятої в англійській мові [2:89]. Очевидно, Салма таким чином накладає структуру арабської мови на англійську. Така мовленнєва особливість є прикладом міжмовної інтерференції, або впливу рідної мови на структуру мови, яка вивчається. Розглянемо реалізацію міжмовної інтерференції під час розмови Салми з лікарем:

"What can I do for you, Miss Asher?"

"I ill, doctor. My heart beat, no sleep"

"Any physical symptoms?"

"Sick, yes. Arms and legs see."

"It is psoriasis, that's all. A skin condition. Nothing serious."

"Sweet, heart beat, cannot sleep."

"If your heart is beating then it must be in good condition. That's what hearts are supposed to do."

"But I ill. Please. Today alive, tomorrow dead me" [4: 69].

Ще однією особливістю мовлення Салми є те, що вона не використовує допоміжні дієслова. Ця особливість є також прикладом накладання структури однієї мови на структуру іншої мови.

Через мовні засоби проявляється самоідентифікація Салми. На початку твору вона плутає займенники "I" та "me": *"Me Muslim", "Me Arab"*. Таким чином вона чітко ідентифікує себе з боку релігії як послідовниця ісламу та з боку етнічної приналежності – як араб.

Варто зазначити, що письменниця використовує маркери сарказму та іронії для розвінчення стереотипів щодо протагоністки твору. Такими маркерами є: *"Foreign! Alien!", "Ignorant Bedouin! She rode a camel all the way from Arabia to this dump in Exeter"* [4:9]. Зазначені маркери покликані зруйнувати етнічні стереотипи.

Метанаративність як ще одна риса, яку використовує Фадія Факір, виконує ключову роль – створити єдиний тип опису, застосовуючи універсальну систему понять, знаків і метафор. У творі наявний метанаратив релігійного характеру і через його призму надається пояснення історії Салми та безпосередньо, проблематики роману.

Таким чином, роман *"My Name is Salma"* містить риси, притаманні постколоніальній літературі загалом: привласнення мови, метанаративність, самоідентифікація через мову та злам стереотипів.

Список використаної літератури

1. Зубрицька М. Антологія світової літературно-критичної думки ХХст. / Марія Зубрицька. – Львів: Літопис, 1996. – 633 с.
2. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту / В. А. Кухаренко. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 272 с.
3. Сидорова О. Т. Британский пост-колониальный роман последней трети XX века / О. Т. Сидорова. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2005. – 262 с.
4. Faqir F. My Name is Salma / Fadia Faqir. – London: Transworld Publishers, 2007. – 203 p.

А. Ю. Семенюк

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Андрушенко О. Ю.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ РЕЧЕННЯ З ПРИСЛІВНИКОМ ONLY В РАННЬОНОВОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У статті досліджуються особливості функціонування прислівника *only* в ранньонowoанглійській мові та його вплив на порядок слів у реченнях в означений період на матеріалі корпусу BYU [3].

Ключові слова: ранньонowoанглійська мова, прислівник *only*, порядок слів, корпус BYU.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку лінгвістичної науки характеризується підвищенням інтересом до аналізу порядку слів у різні історичні періоди розвитку англійської мови, а саме в ранньонowoанглійський період.

Мета: простежити вплив прислівника *only* на порядку слів у реченнях в ранньонowoанглійській мові.

Предмет: особливості використання прислівника *only* у ранньонowoанглійській мові.

Матеріалом дослідження слугує корпус BYU [3].

Виклад основного матеріалу.

В англійській, а також українській і російській мовах прислівник може бути визначений як лексико-граматичний клас незмінних повнозначних слів, що пояснюють дієслово, прикметник, інший прислівник, а також іменник, і виступають у «синтаксичній функції якісного означення чи обставинного відношення»[1, с. 135].

А.А. Барсов у своїй граматиці [1, с. 135] вказував, що етимологічний зміст терміна «прислівник», що власне означає «придієслово», не відповідає пізнішим функціям цієї категорії, тому що прислівник відноситься не тільки до дієслів, але й до інших частин мови.

В.В. Виноградов вказує [1, с. 135], що однією з найбільш істотних хиб, характерних для більшості праць зарубіжних мовознавців щодо питання про прислівник, є розширене розуміння цієї категорії, бо до неї відносять слова інших категорій: модальні дієслова, частки, слова категорії стану і навіть префікси.

Наприклад, Б.О. Ілліш поставив питання про встановлення більш чітких меж категорії прислівника в англійській мові і виступив проти включення у прислівники модальних слів, часток, префіксів, слів *yes, no* [1, с. 135]. На його думку, питання про частину мови повинно трактуватися тільки у зв'язку з будовою тієї мови, що досліджується, з обов'язковим урахуванням основних взаємозв'язаних критеріїв, що служать для виділення частин мови.

В англійській мові є дві групи слів, що виражають ознаку. Одна з них характеризує ознаку предмета, інша – ознаку дії або якості. Поруч з семантичною відмінністю між цими групами слів існує і синтаксична відмінність, у них різна комбінаторна якість. Зокрема, можуть виникнути труднощі в розрізненні прислівників та прикметників. Слова, що характеризують ознаку предмета, сполучаються з іменниками і виступають у реченні у функції означення; слова, що характеризують ознаки дії або якості, сполучаються у реченні з дієсловами і прикметниками і виступають у реченні у функції обставин. Слова першої групи називають прикметниками, другої – прислівниками. Спільне між ними – це певна ознака чого-небудь. Основною відмінністю є те, що прислівники не відмінюються. За значенням прислівники класифікують як означальні і обставинні [1, с. 136].

Прислівник – це самостійна частина мови, яка:

- позначає ознаку дії (sing **loudly**) чи ознаку ознаки (**very** beautiful), а також обставини, за яких відбуваються події (**yesterday**);
- змінюється за ступенями порівняння;
- виконує в реченні функцію обставини;
- має характерні суфікси [2, с. 19].

Наприклад, прислівники способу дії можуть утворювати ступені порівняння: прислівники *early, fast, hard, late, near, soon* – за допомогою *-er, -est*, інші – за допомогою *more, most*. Своєрідною рисою англійської мови є існування в ній паралельно двох прислівників одного кореня: з суфіксом *-ly* і безсуфіксального, омонімічного з відповідним прикметником *late – lately; high – highly; deep – deeply*.

Творення за допомогою суфікса *-ly* є основним структурним типом прислівників способу дії, що визначається високою продуктивністю у сучасній англійській мові. Суфікси *-wards, -wise* властиві прислівникам місця або напрямку і є малопродуктивними.

Щодо походження саме *only*, його використання в якості прислівника та сполучника припадає на середньоанглійську мову [4; 5; 6]. У давньоанглійській це *aenlic, anlic* (єдиний, унікальний, одинокий), буквально «один, як», з «одного» + *lic* (подібний). Зберігає стару вимову числівника один.

У сучасній англійській мові адвербу *only* властиві декілька значень, що по-різному трактуються словниками. *Longman Dictionary of Contemporary English* [60] наводить наступні його значення:

1. Не більше ніж певна кількість або вік. *Naomi was **only** 17 when she got married.*

2. Наголошення на неважливості та несуттєвості особи або предмету: *It's an interesting job, but it's **only** temporary.*

3. Ніхто або ніщо, окрім певної окремої людини чи предмета. *Only the president can authorize a nuclear attack.*

4. Повідомлення, що щось відбувається або є можливим у конкретній ситуації чи місці, або з певної причини. *I ate the food, but only because I was starving.*

Більш загальне та абстрактне трактування знаходимо в *Cambridge Dictionaries Online* [7]: для вираження одиницності ознаки; щоб показати, що щось є ні чим іншим як конкретною особою, предметом, кількістю чи дією: *At present these televisions are only available in Japan. Only Sue and Mark bothered to turn up for meeting.*

Узагальнюючи наведені вище складові ознаки адверба *only*, можна дійти висновку, що він модифікує значення слова, обмежуючи та уточнюючи його. Виступаючи в ролі дієслівного, прикметникового, іменникового та власне адвербіального модифікатора, *only* маркує власне те слово в реченні, що знаходиться після нього. Змінюючи позицію адверба в реченні, змінюється і зміст речення [8: 109].

(1) *Only I saw Sushman's frock.* (Only here means no one, other than me).

(2) *I saw Sushman's frock only.* (Only here means nothing else but frock).

(3) *I saw Sushman's only frock.* (Only here means the one frock she has).

(4) *I saw only Sushman's frock.* (Only here means no one else's).

(5) *I only saw Sushman's frock.* (Only here means simply saw, did not touch).

Отже, в ранньоніовоанглійській мові адвербу *only* властиві декілька значень. Він вживається перш за все для вираження одиницності ознаки; щоб показати, що щось є ні чим іншим як конкретною особою, предметом, кількістю чи дією.

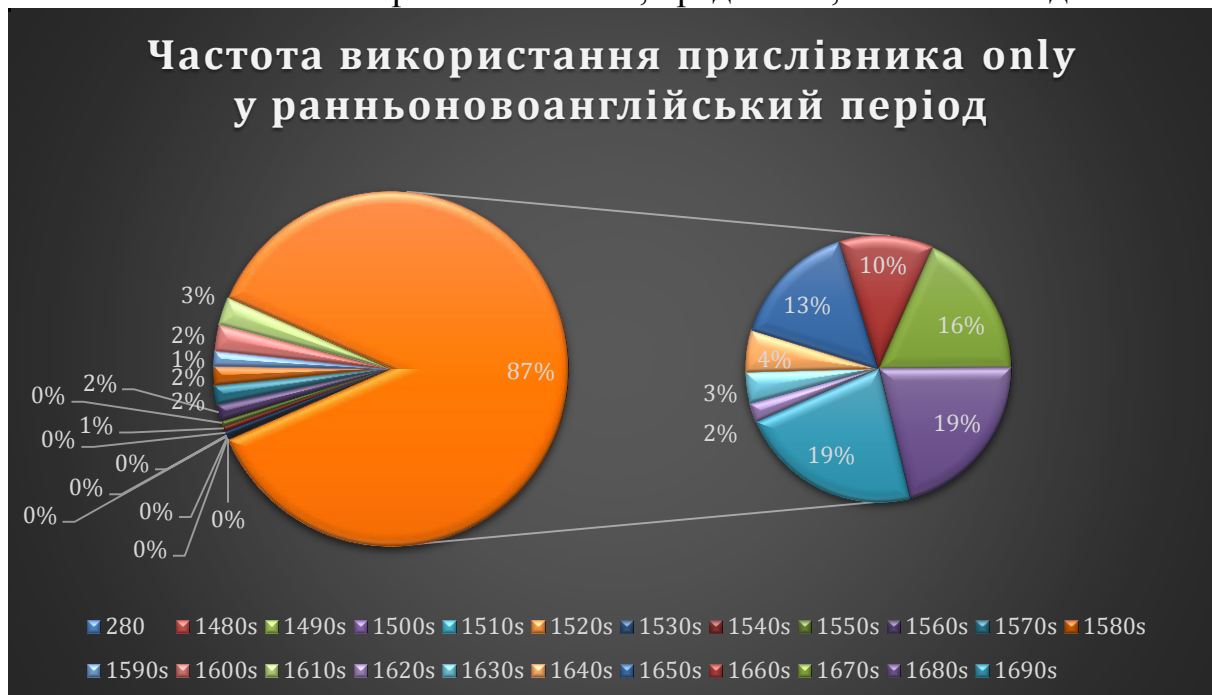


Рис. 1 Частота використання прислівника *only* у ранньоніовоанглійський період.

У нашому дослідженні ми проведемо методику дослідження інформаційної структури речення в ранньоніовоанглійський період. Методика аналізу інформаційної структури полягає в наступному:

із корпусу “Early English Books Online” ми виокремили 100 простих та складних розповідних речень з прислівником *only* та різним порядком слів. Отже кількість засвідчених одиниць є наступною: 1474 р. – 15 прикладів, 1477 р. – 15, 1478 р. – 20, 1480 р. – 5, 1483 р. – 5, 1484 р. – 5, 1493 р. – 26, 1490 – 9. Речення розподіляємо на групи відповідно до порядку слів, беручи до уваги позиції суб'єкта, предиката, об'єкта, враховуючи розташування адверба *only*. Аналіз речень свідчить, що у корпусі використовувалися 22 моделі порядку слів з різною позицією *only* у цих структурах, а саме: **VOnlyO**, **OnlyOS**, **VOnlyAdM**, **VOSOnly**, **SVOnlyO**, **SVOnly**, **VOnlyOOnly**, **VSOOnly**, **SVOnlyAdM**, **SOOnly**, **SOnlyAdM**, **OnlySV**, **OOnlyV**, **SOnlyV**, **OnlyO**, **OnlyOSV**, **OOnlySV**, **SOnlyV**, **SVOnlyO**, **VOnlyS**, **AdMOnlyO**, **SOnlyO**. Напр.:

(1) Orsayd the philosopher entended to put away alle pensifnes and thoughtes / and to thyne **only** on this playe as shall be said &; appere in this book after: **VOnlyO**

(2) A marchaut / alas how kepe the prynces their promisses in thise dayes / not **only** her promisses but their othes her sealis and wrytynges &; signes of their propre **OnlyOS**

(3) The kynge ought to be soueraynly chaste / and this signefyeth a quene that is **only** on his ryght syde for hit is to be beleuyd and credible that whan the **VOnlyAdM**

(4) Yonge fowlis and birdis / for some maner of fowlis kepen them to theyr femeles **only** / as hit appereth by storkes dowues and turtils / but tho fowles that norisshith **VOSOnly**

(5) Well manerd and not curyous in nourisshynge of her children / her wysedom ought not **only** tappere in feet and werkes but also in spekyng that is to wete that she **SVOnlyO**

Нами було виокремлено наступне співвідношення моделей порядку слів з адвербом в означений період (табл.1).

Табл. 1. Моделі порядку слів з прислівником *only* ранньоновоанглійській мові

№	Тип порядку слів	%
1	VOnlyO	5%
2	OnlyOS	2%
3	VOnlyAdM	4%
4	VOSOnly	1%
5	SVOnlyO	14%
6	SVOnly	14%
7	VOnlyOOnly	1%
8	VSOOnly	3%
9	SVOnlyAdM	4%
	SOOnly	3%

10		
11	SOnlyAdM	5%
12	OnlySV	10%
13	OOnlyV	1%
14	SOnlyV	8%
15	OnlyO	5%
16	OnlyOSV	1%
17	OOnlySV	2%
18	SOnlyV	8%
19	VOnlyS	2%
20	AdMOnlyO	4%
21	SOnlyO	3%
22	VOOnly	1%

Отже, аналізуючи структуру вибраних речень з *only*, ми виокремили 22 моделі порядку слів з різною позицією *only* у цих структурах: **SVOnlyO**, **SVOnly**, **SOnlyV**, **OnlySV**, **SOnlyV**.

Стосовно суб'єкта та предиката прислівник *only* займає варіативні позиції і зустрічається у конструкціях типу: **SVOnly** (14%), **OnlySV** (10%), **SonlyV** (8%) **VOnly** (3%). Отже, прислівник *only* здатен займати досить гнучку позицію, знаходячись як перед суб'єктом та предикатом, або між ними, так і після них, займаючи кінцеву позицію. (Див. рис. 2)



Рис. 2. Відсоткове співвідношення моделей порядку слів з прислівником *only*.

Найуживанішою в нашому дослідженні виявилася модель **SVOnlyO** (14%) та моделі **OnlySV**, **SVOnlyO**, **VonlyO**. У чотирьох з одинадцяти моделей прислівник *only* займає початкову позицію відносно суб'єкта та предиката. Першою моделлю цього типу є **OnlySV** (10%).

Висновки. У ході дослідження було встановлено, що прислівник є класом слів, що виокремився в усіх індоєвропейських мовах і є однією з чотирьох основних частин мови, що характеризується відсутністю системи словозміни, синтаксичним вживанням у функції обставини, дієслівного, прикметникового, іменникового, власне адвербіального модифікатора або детермінанта.

У результаті аналізу ІС випадки вживання конструкцій з *only* було виділено 22 моделі порядку слів з різною позицією *only*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бражников Г. Ф. Граматика сучасної англійської мови. Теоретичний курс. Морфологія / Г. Ф. Бражников. – Київ: Радянська школа, 1960. – 184 с.
2. Мясоєдова С. В. Англійська мова. Граматичний довідник для студентів юридичних вищих навчальних закладів / С. В. Мясоєдова. – Харків : Право, 2005. – 72 с.
3. BYU C. Early English Books Online [Електронний ресурс] / Corpora BYU – Режим доступу до ресурсу: <https://corpus.byu.edu/eebo/>.
4. Andrushenko O. Information-structural impact on adverbial *only* evolution in the Middle English language // Science and Education in a New Dimension. Philology, V5 (29). – Issue 116. – Budapest, 2017. – P.10-15.
5. Andrushenko O. Exclusive Adverbials in Middle English // Proceedings of the International Scientific Conference “Topical Issues of Science and Education”, July 17, 2017. – Vol.2. – Warsaw: R.s. Global S.z.O.O., 2017. – P. 5-13.
6. Andrushenko O. Middle English Exclusives and Word Order Change // Linguistics Beyond and Within. Mind, Language, Society: Towards a Unified Theory of Language Structure and Use, October 2017. – Lublin, John Paul II Catholic University of Lublin, 2017. – P.13-14.
7. Breul C. Comparative and Contrastive Studies of Information Structure / Carsten Breul, Edward Göbbel. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. – 306 p.
8. Gupta S. English Grammar: The Easier Way / Shabnam Gupta. – New Delhi: Lotus Press, 2006. – 325 p.

Ю.М.Сидорчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к.пед.н., доц. Прокопчук Н. Р.

**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

Процеси інформатизації сучасного суспільства та тісно пов'язані з ними процеси інформатизації всіх форм освітньої діяльності характеризуються процесами вдосконалення і масового поширення сучасних інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ). Інформаційно-комунікаційні технології: це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності. Подібні технології активно

застосовуються для передачі інформації і забезпечення взаємодії викладача та учня в сучасних системах загальної та дистанційної освіти [1]. На сьогоднішній день найактуальнішим завданням освіти є формування комунікативної культури учнів.

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства, прояв і широке поширення технологій мультимедіа, електронних інформаційних ресурсів, мережевих технологій дозволяють використовувати інформаційно-комунікативні технології як засіб навчання, спілкування, виховання, інтеграції в світовий простір. Сукупність традиційних та інформаційних напрямків впровадження інформаційної технології створює передумови для реалізації нової інтегрованої концепції застосування ІКТ в освіті [6]. Отже, метою даної статті є розгляд питання доцільності та використання ІКТ для розвитку іншомовних комунікативних умінь учнів старшої школи.

Розгляду даного питання приділяється в достатній увазі за останні роки. Ряд методистів (В.П. Беспалько, Ю.С. Брановский, Є.С. Полат, І.В. Роберт, О.Ю. Уваров) розглядали різні аспекти даного питання. Узагальнимо досвід науковців в даній статті.

Отже, впровадження інноваційних методик і засобів навчання у навчальний процес навчання сприяє :

- розвитку мислення (наочно-образного, наочно-дієвого, творчого, інтуїтивного, теоретичного, аналітичного), пам'яті, уваги, спостережливості;
- формуванню професійно орієнтованих знань, умінь і навичок;
- зняттю психологічних бар'єрів;
- формуванню умінь і навичок вихованню інформаційної культури виконання експериментально-дослідницької роботи;
- створенню умов для самооцінки, систематизації та узагальнення майбутнім кваліфікованим робітником одержаної інформації з метою професійного самовизначення, поліпшення якості підготовки [2:189].

Використання інноваційних технологій навчання на основі інформаційно-телекомунікаційних технологій підвищує ефективність і якість навчання; удосконалює зміст навчання, розширює методи й організаційні форми навчального процесу; забезпечує значний науковий і методичний рівні викладання; підвищує якість і глибину між предметних зв'язків; забезпечує індивідуальний підхід у навчанні; стимулює самостійну роботу учнів; урізноманітнює наочність навчання [1].

Поряд із швидким розвитком комп'ютерних технологій все більше зростає роль іноземних мов. У зв'язку з інтеграцією України в єдиний європейський освітній простір посилюється процес модернізації української шкільної системи освіти. В результаті цього процесу змінюються цілі, завдання і зміст навчання іноземним мовам в школі. Особливо важливим є вивчення іноземних мов у світлі формування і розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, що передбачає розвиток сукупності аналізаторів (слухового, речемоторного, зорового, рухового) в їх складній взаємодії [5].

Необхідно також відзначити, що знання іноземної мови дає можливість долучитися до світової культури, використовувати в своїй діяльності потенціал

великих ресурсів мережі Інтернет, а також працювати з інформаційними та комунікаційними технологіями (ІКТ) і мультимедійними засобами навчання. У зв'язку з цим виникає необхідність розвитку методики використання комп'ютерних інформаційних технологій в навчанні іноземної мови. Нові інформаційні освітні технології стають частиною навчального процесу. Застосування комп'ютерних технологій на уроці іноземної мови - актуальний напрямок в методиці, яка потребує нових підходів і нестандартних рішень.

Відомо, що іноземна мова як загальноосвітній предмет має великий виховний, освітній і розвивальний потенціал і робить свій важливий внесок у вирішенні поставлених перед сучасною школою завдань. Ефективність навчання іноземної мови залежить від чіткої та гнучкої організації навчального процесу на уроці, від уміння вчителя враховувати реальне засвоєння матеріалу кожним учнем та індивідуальні особливості кожного учня. Методика сучасного уроку іноземної мови тісно пов'язана з інтерактивними методами навчання: розробленням проєктів, парною та груповою роботою, вирішенням проблемних питань та ситуацій, прес-конференціями. Важливим чинником ефективності засвоєння іноземної мови є також навчальні засоби: робочі зошити, аудіо та відеоматеріали, книжки для домашнього читання, тестові завдання й багато іншого [2]. Нині для розвитку інтересу учнів до навчання недостатньо мати лише один підручник, щоб оволодіти іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування на рівні, визначеному проєктом державних стандартів і чинними програмами. Пріоритетними формами навчання є інтерактивні види взаємодії учня з комп'ютером, потрібні нова сучасна техніка та технологія. Використання електронних засобів, враховуючи потенціал, прихований у можливостях мультимедійних засобів навчання, дає можливість ефективно спрямовувати роботу на реалізацію сучасного комунікативного підходу до навчання іноземних мов. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проєктна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта) [5].

Сучасні комп'ютерні технології характеризуються високою комунікативною можливістю і активним включенням учнів у навчальну діяльність, активізують потенціал знань і умінь навичок говоріння та аудіювання, ефективно розвивають навички комунікативної компетенції у школярів. Це сприяє адаптації до сучасних соціальних умов, тому що суспільству потрібні люди, які швидко орієнтуються в сучасному світі, самостійні та ініціативні, що досягають успіху в своїй діяльності та володіють іноземними мовами.

В Україні, як і в усьому світі, набирає ваги так зване покоління Y, або “діти тисячоліття”, які народилися між 1990 і 2000 роками. Їхні погляди, спосіб життя кардинально відрізняються від старших поколінь. Досить поглянути на організацію офісів провідних технологічних корпорацій, щоб зрозуміти, на що орієнтується креативний клас, який визначає обличчя сучасної економіки. Для них немає чіткого

розмежування між роботою, навчанням і відпочинком. Робота не обов'язково має бути серйозною і нудною. Життя для них – це постійне творення, гармонія між зароблянням коштів, пізнанням нового, самовдосконаленням, грою та розвагою [3].

Сучасні діти значно відрізняються від попередніх поколінь. Вони не обов'язково будуть поділяти погляди старших. Яке життя оберуть сьогоднішні першокласники? Якою б не була відповідь, майбутнім поколінням українців маємо запропонувати школу, яка буде для них сучасною [3].

Тому, комп'ютеризація навчального процесу спонукає до перегляду традиційних форм і методів викладання іноземної мови, виникнення таких нових форм проведення уроків, як "метод проектів". По-перше, ця інтегрована форма навчання ефективна для розвитку навичок дослідницької діяльності, адже методом проектів учні розв'язують проблеми, що ґрунтуються на міжпредметних зв'язках. Це заохочує учнів працювати в колективі, оскільки зазвичай обсяг роботи, який необхідно виконати, дуже великий, що й потребує кооперації.

Практичне використання ІКТ та Інтернет-ресурсів передбачає новий вид пізнавальної активності учня, результатом якої є відкриття нових знань, розвиток пізнавальної самостійності учнів, формування умінь самостійно поповнювати знання, здійснювати пошук і орієнтуватися в потоці інформації. Таким чином, впровадження ІКТ сприяє досягненню основної мети модернізації освіти – поліпшення якості навчання, збільшення доступності освіти, забезпечення гармонійного розвитку особистості, що орієнтується в інформаційному просторі, прилученою до інформаційно-комунікаційних можливостей сучасних технологій та володіє інформаційною культурою. Слід звернути увагу, що нові засоби навчання дозволяють органічно поєднувати інформаційно-комунікативні, особистісно-орієнтовані технології з методами творчої та пошукової діяльності [4].

Таким чином, використання інформаційних технологій на уроках іноземної мови сприяє тому, щоб:

- Знайти шляхи включення кожного учня в процес уроку, використовуючи його індивідуальні здібності;
- Створити доброзичливу творчу атмосферу на уроці;
- Постійно звертатися до суб'єктивним досвіду школярів як досвіду їхньої власної життєдіяльності;
- Шукати і знаходити найбільш ефективні шляхи засвоєння знань;
- Розкрити і реалізувати особистісні особливості учня і вчителя [6].

Виходячи з вищевикладеного, можна відмітити, що сучасне викладання англійської мови неможливе без використання інформаційно-комунікативних технологій як на уроці так і під час підготовки до нього. Сучасні технології забезпечують перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння умінням самостійно здобувати нові знання. Комп'ютерні технології сприяють розкриттю, збереженню і розвитку особистісних якостей учнів та роблять навчання корисним та цікавим.

Список використаної літератури:

1. Нова українська школа. Формула НУШ. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://nus.org.ua/about/formula/>

2. Професійно спрямоване навчання і виховання особистості : Збірник наукових праць / За ред. Г. П. Касяновича. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – 288 с.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр « Академия», 2010. – 368 с.
4. Информационно-коммуникационная технология. ИКТ-технологии. [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://fb.ru/article/145313/informatsionno-kommunikatsionnaya-tehnologiya-ikt-tehnologii>
5. О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0 [Электронный ресурс] // Компьютерра Online: электрон. журн. – Режим доступа : <http://www.computerra.ru/think/234100>
6. Моисеева О. Ф. Потенциал социальных сетей в образовании (Тезисы конференции «Инфо-стратегия 2009») [Электронный ресурс] / О. Ф. Моисеева. – Самара, 2009. – Режим доступа: http://www.infostrategy.ru/conf2009_theses.php.

А. Г. Сімольчук

Житомирський державний університет

Імені І. Франка

Науковий керівник:

к. п. н., професор Л. В. Калініна

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ КРОС-КУЛЬТУРНОГО ЧИТАННЯ

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття в умовах активних євроінтеграційних процесів, що охоплюють різні сфери нашого життя, постала проблема соціокультурної компетентності як важливого аспекту життєдіяльності особистості, яка потребує особливої уваги на етапі переоцінки цінностей та зміни орієнтирів молоді. Сучасна школа в даний час є тим соціокультурним простором, в якому дитина не тільки здобуває знання, а й досвід життя, взаємодії з іншими людьми і світом в цілому. Особлива увага приділяється соціокультурної компетентності сучасної молоді, яка на даному етапі розвитку перебуває під значним впливом західної культури, що знижує потенціал розвитку українського суспільства. Таким чином, усвідомлюється необхідність корегування програми освіти основної школи, яка має носити соціокультурний характер і формувати відповідну компетентність учнів.

Згідно рекомендацій МОН та рекомендацій Ради Європи (CEFR - Common European Framework of References) ми виявили, що оволодіння іноземною мовою передбачає формування особистості, готової до міжкультурного спілкування, що неможливо без певних соціокультурних навичок та знань. Тому проблема формування соціокультурної компетентності учнів основної школи є актуальною на даному етапі розвитку суспільства.

Мета статті — проаналізувати можливість формування соціокультурної компетентності учнів основної школи на основі крос-культурного читання.

Виклад основного матеріалу. Проблема соціокультурної компетентності розглядається в працях вітчизняних та іноземних вчених Л. Масол, Н.

Миропольської, А. Флієра, М. Шульги, які досліджують рівень оволодіння учнями, насамперед старшокласниками, знаннями з вітчизняної та зарубіжної літератури, досліджують творчий аспект соціокультурної компетентності; визначають мовленнєву складову соціокультурної компетентності населення сучасної України [4]. Як підкреслює М. Шульга, «сама поява даного соціокультурного інституту була викликана не стільки суспільною потребою в даному ступені освіти, скільки потребою в перетворенні духовних основ суспільства та формуванні нового раціонального типу особистості, що забезпечить подальший ефективний розвиток людського суспільства» [6, с.240].

А. Флієр акцентує увагу на компетентності у ставленні до національних традицій, пануючої моралі, моральності, світогляду, цінностей, норм етикету, до актуальних зразків соціальної престижності [5].

Однак проблема формування соціокультурної компетентності на базі крос-культурного читання освітлена недостатньо, що спонукало нас до написання даної статті.

Варто зазначити, що повноцінна самореалізація особистості неможлива без її компетентності у соціокультурній сфері, яка формується завдяки міжкультурному читанні. Саме крос-культурне читання є джерелом сформованих цінностей, які є базою для орієнтування в складних соціальних відносинах.

Аналіз лінгво-методичної літератури показав, що поняття соціокультурна компетентність включає в себе наступні компоненти:

- Лінгвістично-культурні - знання лексичних предметів із соціокультурною семантикою (наприклад, привітання, форми адреси та прощання, в усній та письмовій мові);
- Соціолінгвістичні - знання мовних особливостей соціальних класів, різних поколінь, статі, соціальних груп;
- Культурний компонент - знання культурних особливостей англomовних країн, їх звички, традиції, стандарти поведінки, етикету та вміння ними правильно розуміти та використовувати в спілкуванні процес, залишаючись носієм іншої культури.

Г. А. Воробйов зазначає, що "соціокультурна компетентність є складним явищем і включає набір компонентів, що належать до різних категорій" [2].

За словами Р. П. Мілруда (2004), "соціокультурна компетенція відноситься до діяльності-компонента комунікативної компетенції" [1].

Вслід за Калініним В.О. ми розуміємо соціокультурну компетенцію як володіння та здатність застосовувати набір багатокультурних знань, навичок та якостей у процесі міжкультурного спілкування в конкретних умовах життя та толерантності до людей інших національностей [3].

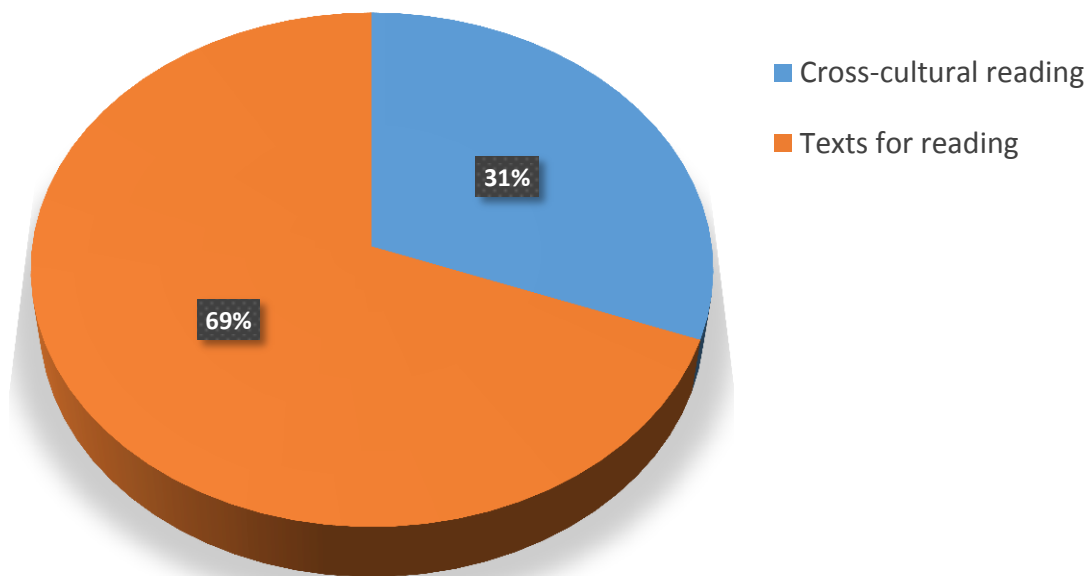
Аналіз програми та підручників з іноземної мови для учнів 7 класу показали, що учні мають ознайомитись з такими темами, як харчування, охорона здоров'я, кіно та театр, спорт, Велика Британія та шкільне життя. Крім того, учні повинні оволодіти знаннями про найбільш важливі відмінності у традиціях, звичаях, ставленні, цінностях та переконаннях їх власної країни та країни, мова якої вивчається, та соціокультурними вміннями, які дозволяють учням швидко адаптуватися в міжкультурному діалозі.

Наш невеликий досвід роботи в школі показав, що розвиток соціокультурної компетентності найдоречніше формувати через крос-культурне читання, оскільки є розмаїття матеріалів на цю тематику та на крос-культурне читання можна розробити різноманітні вправи, які учні будуть засвоювати швидко та з інтересом.

Проаналізувавши підручники ми виявили недостачу матеріалу, спрямованого на формування соціокультурної компетентності та розвиток соціокультурних вмінь на матеріалі читання. До аналізу було взято 4 вітчизняних та іноземних підручники, рекомендованих МОН України:

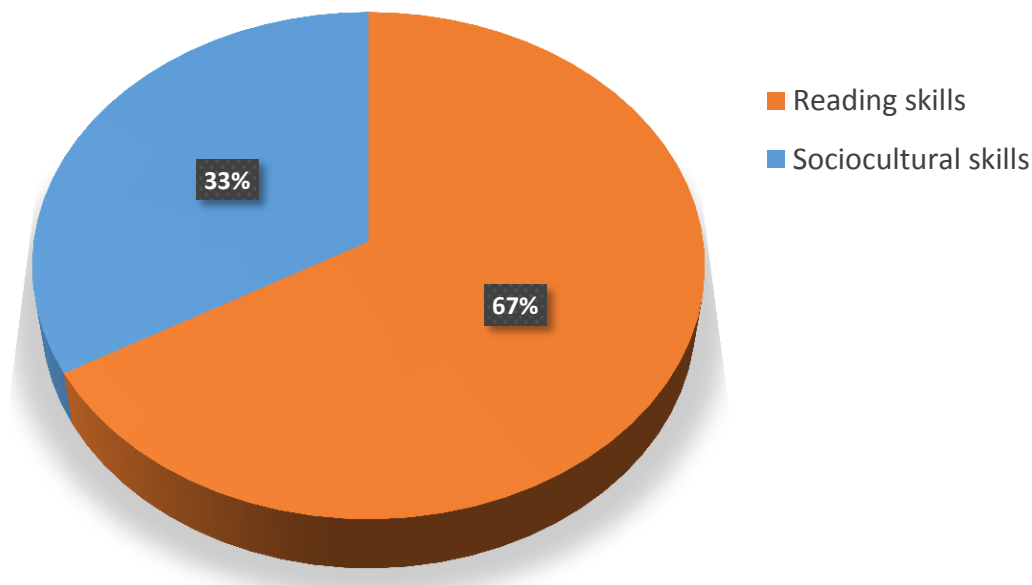
- 1) Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич «Англійська мова 7 клас»
- 2) О.Д. Карпюк «Англійська мова 7 клас»
- 3) А.М. Несвіт «Англійська мова 7 клас»
- 4) Virginia Evans, Jenny Dooley «Upstream Pre Intermediate»

Представимо результати аналізу у діаграмі.



Як можна побачити на діаграмі, співвідношення запропонованих текстів для читання та текстів, що розвивають соціокультурну компетентність, є недостатньою: зі 100% запропонованих текстів для читання лише 31% текстів, що розвивають соціокультурну компетентність.

Нам також здалось важливим дослідити співвідношення вправ на формування соціокультурної компетентності. Результати також представлені в діаграмі.



Таким чином було встановлено, що кількість вправ на формування соціокультурної компетентності є недостатньою порівнюючи з вправами на формування загальних вмінь читання.

Висновок. Проведене нами дослідження показало, що формування соціокультурної компетентності учнів через крос-культурне читання дає можливість не лише пізнати історію, традиції та звичаї країни, мова якої вивчається, а й дає знання та навички, які можуть бути використані у ситуаціях спілкування з іноземними однолітками.

Спеціально розроблені вправи та крос-культурне читання дають можливість методичного формування соціокультурної компетентності учнів та набуття досвіду міжкультурного спілкування.

Список використаної літератури

1. Milrud, V.P. (2004). Competence in language learning. *Foreign Languages in School*, 7, 31-35.
2. Vorobjev, G.A. (2003). The development of socio-cultural competence. *Foreign Languages in School*, 2, 30-35.
3. Калінін В.О. Використання педагогічної технології “діалог культур” у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 22. – С. 54-56.
4. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Електронний ресурс: режим доступу: <http://migha.ru/koncepciyahudojneo-estetichnogovihovannya-uchniv-u-zagale.html>.
5. ФЛИЕР А. Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А. Я. ФЛИЕР. // ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ. – 2000. – №2. – С. 152–154.
6. Шульга М. М. Высшая школа как фактор социализации в современной России / Марина Михайловна Шульга // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2006. – Вып. 44. – С. 237- 243.

П.Є. Снісаренко

*Центральноукраїнський державний педагогічний
університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Т.В. Кібальнікова

ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИЗАЦІЇ ГРАФІЧНИХ ЗАСОБІВ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ МОДЕРНІСТІВ

На сучасному етапі розвитку лінгвопоетики актуальним вважається семіотичний підхід до вивчення мови художнього тексту і поетичного твору зокрема. З того часу, як Ф. де Соссюр визнав мову найважливішою з-поміж інших знакових систем, а зв'язок між позначуванням і означником мовного знака довільним [7: 77, 143], для декількох поколінь лінгвістів це стало непорушною догмою. Проте згодом ідея про те, що форма знаку не дає жодних натяків на його зміст, була спростована американським філософом і логіком Ч.С. Пірсом [6], чия тріада знак-індекс – знак-ікона – знак-символ лежить в основі сучасної семіотичної теорії.

Для лінгвопоетики особливого значення набуває знак-ікона. Ідея про іконічну природу мови та літератури висловлюється в працях Ч.В. Морріса [5] та Р.О. Якобсона [8]. Серед сучасних наукових досліджень, присвячених проблемі іконічності в поезії, варто згадати праці М. Ненні й О. Фішер [12], П. Хальтера [11], С. Самбергера [14], О.В. Крекової [2] та А.К. Мільдзихової [4]. Наслідком здобутків у вивченні питання іконічності є поява однієї з розповсюджених тенденцій на сучасному етапі – це дослідження тексту в загальносеміотичному плані, у нерозривній формі єдності та змісту. Цей самий підхід виявляє релевантність стосовно аналізу поетичного тексту, проблеми якого посідають значне місце в колі інтересів мовознавців. Утім, наразі бракує окремих наукових розвідок, спрямованих на вивчення механізму реалізації принципу іконічності на графічному рівні організації англomовного вірша, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Мета цього дослідження полягає у з'ясуванні особливостей механізму семантизації графічних засобів у віршованих творах сучасних американських поетів-модерністів та окресленні їх ролі для розкриття загальної ідеї вірша. Відповідно до мети визначено основні **завдання** нашої наукової розвідки: виокремити маркери іконічності на графічному рівні організації вірша та визначити їх роль у розкритті загальної ідеї поетичного твору.

Об'єктом дослідження є графічні стилістичні засоби в поетичних творах американських модерністів. **Предметом** аналізу є зображальні можливості графічних засобів у сучасній американській поезії.

Матеріалом дослідження є твори американських поетів-модерністів ХХ століття, а саме е.е. каммінгса, В.К. Вільямса, Т.С. Еліота, Ч. Олсона, Ж.Г. Вілла та ін.

У лінгвопоетиці ідея про іконічність поетичного знаку набула особливої значущості в працях Ю.М. Лотмана. Згідно з його концепцією, поезія виступає таким видом словесного мистецтва, який здатен піднести будь-які елементи мовної системи до рангу значущих. Отже, в поетичному тексті формальні елементи мовних рівнів отримують вторинне значення [3: 36].

М. Ненні та О. Фішер поділяють іконічність на образну та графічну, а графічна, в свою чергу, поділяється на структурну та семантичну [12: 120]. П. Брандт виокремлює 7 основних типів поетичної іконічності: 1) фонетична іконічність; 2) синтаксична іконічність; 3) іконічність розбивання рядка; 4) перформативна іконічність; 5) ритмічна іконічність; 6) риторична іконічність; 7) графічна іконічність [10].

На думку П. Брандта, матеріальні властивості тексту створюють додаткові можливості на рівні вираження. Графічна іконічність стосується відношень конкретних якостей твору як письмового тексту і відповідних семантичних елементів чи глобальних семантичних тем, що виникають як наслідок. Науковець переконаний, що графічне представлення літер, слів, рядків, знаків пунктуації на сторінці змодельовані таким чином, що форми й образи, які виникають, іконічно відповідають семантичній образній системі вірша. Відповідно, перцептивна реалізація позначників стає візуальним відображенням семантичних значень [10].

Погоджуємось, що в аспекті теорії іконічності графічні засоби організації поетичного твору семантизуються, набувають значення. Отже, форма стає змістовною. Услід за Т.В. Кібальніковою, до графічних засобів організації поетичного тексту відносимо його розташування на сторінці, міжрядкові інтервали, поділ на станси, нормативне та ненормативне використання пунктуаційних знаків і великої літери, специфічне написання слів (поділ слова на окремі літери, а також голофразис) і гру шрифтами [1].

Розглянемо роль графічних засобів на матеріалі творів американських поетів-модерністів. Характерними рисами модерністичної поезії є її безособовість, незрозумілість і концентрація на формальних аспектах мистецтва. Таким чином, література звільняється від стандартів. У крайніх проявах модернізму поезія перестає бути поезією: вона перетворюється на поетичну інтроспективну філософію [13: 254]. Вірші стають для модерністів вираженням їх власного, «нового» світу.

Графічні стилістичні засоби в поезії модерністів не всі є однаково вагомими для розкриття змісту поетичного цілого. Особливо значущими є пунктуаційні знаки. Поряд з функцією членування речення на його складові частини, членування тексту на речення (питання, вигук, твердження), пунктуація вказує на багато елементів, які важливі в емоційно-експресивному аспекті: емоційні паузи, іронія, обурення.

У сучасній американській поезії модернізму функції пунктуаційних знаків переосмислюються. С. Самбергер зауважує, що значуща відсутність розділових знаків – це тенденція сучасних авторів, зокрема представників американського модернізму, більшість з яких дуже «ощадливо» ставляться до розділових знаків [14: 178]. Такий прийом може іконічно вказувати на особливу важливість і

урочистість (наприклад, відсутність крапок). Серед іконічних функцій цього прийому науковець виокремлює передачу потоку свідомості, нескінченний зв'язок часів і культур в історії людства. Іноді автори використовують цей засіб, щоб об'єднати в одне ціле безліч подій, життів або створити враження тимчасової довжини [там само].

Під час аналізу фактичного матеріалу дослідження стало можливим виокремити дві загальні тенденції іконічного вживання пунктуаційних знаків – відмова від пунктуації взагалі і протилежне явище – надмірне її використання, чергування традиційної і нетрадиційної пунктуації.

Розглянемо тенденції пунктуаційного оформлення віршів поетами-модерністами детальніше. Характерною тенденцією для поезії модерністів можна вважати зведення до мінімуму вживання пунктуаційних знаків. Поети схильні використовувати їх або мінімально (Ч. Олсон "*The Praises*", "*These Days*"), або й узагалі ними нехтувати (В.К. Вільямс "*Blueflags*", "*Between Walls*", е.е. каммінгс "*remarked Robinson Jefferson*", "*from the cognoscenti*").

Вивчаючи творчість е.е.каммінгса, Т.В. Кібальнікова зауважує, що надмірне вживання розділових знаків, котрі не спрямовані на маркування синтаксичних і логічних зв'язків між словами, якнайкраще реалізує їх іконічний потенціал [1]. Більшість його поезій починаються з великої літери і не закінчуються крапкою. Ця свобода від стандартної пунктуаційної схеми дозволяє поетові повністю використати семантичний потенціал кожного пунктуаційного знаку. Відмова від традиційного сприйняття пунктуації має трактуватись як прояв його особистого авторського стилю.

Визначний американський модерніст Жозе Гарсія Вілла створив справжню революцію в пунктуаційному оформленні вірша, вживаючи надзвичайно велику кількість ком. Це явище є особливо помітним на фоні стриманої пунктуації англійської мови та тенденції мінімізації вживання пунктуації в поезії американського модернізму. За такий незвичний підхід до пунктуаційного оформлення віршованого твору його навіть називають '*comma poet*' [12: 98]. У своїй поезії "*The Anchored Angel*" Ж.Г. Вілла порушує звичну пунктуаційну схему:

*Between, the, wall, of, China, and,
The, tiger, tree, (his, centuries, his,
Aerials, of, light) —
Anchored, entire, angel!
He, in, his, estate, miracle, and, living, dew,
His, fuses, gold, his, cobalts, love,
And, in, his, eyepits,
under, the, liontelling, sun —<.. .>*

Надмірне вживання ком підкреслює значущість кожного слова, повністю змінює структуру поетичного твору. На думку С. Самбергера, коми після кожного слова створюють ефект «руху часу», таким чином вірш читають з невеликою паузою після кожного слова [14: 106].

У результаті аналізу фактичного матеріалу дослідження з'ясовано, що поети-модерністи використовують іконічний потенціал круглих дужок для створення гри

слів, їх морфемного членування, що робить читача співавтором уже написаних рядків, якому необхідно на власний розсуд скласти слова. Так, наприклад, у вірші Ч. Олсона *"The Laughing Ones"* комбінація дужок досить складна, що іконічно створює багато семантичних ефектів. У 4-му рядку вірша автор відкриває дужку і лишає її незакритою: <... > *as the cracking of skulls (Troy's fields <... >*. Такий самий прийом повторюється в 17 рядку: <... > *and slayers. (There it is: Celts; <... >*, тоді як у середині твору автор стандартно виокремлює дужками вставне речення (*the Others call it darkling*) та прикладку *they (the splinters)*.

Насиченість тексту питальними знаками та знаками оклику свідчить про його емоційність, вираження сильного почуття. Іконічно знак оклику може вживатись у випадках транспозиції – після речень, які за своєю формою не є окличними. Так, насиченість цими графічними маркерами вірша американського поета-модерніста В.К Вільямса *"Great Mullen"* створює ефект емоційності, кульмінації почуттів, а останнє слово *Ha!*, що також виділене знаком оклику, є своєрідним підсумком, тріумфальним вигук.

З-поміж інших графічних засобів, які розкривають у контексті свій іконічний потенціал, є вживання великої літери. Поети-модерністи часто нівелюють її значущість, або надають їй особливого значення, як можна побачити в творах Ч. Олсона *"The Morning News"*, *"It's SPRing AgAIN"*, *"A Po-sy, A Po-sy"*, *"The Praises"*, е.е. Каммінгса *"oil tel dun woil doi sez"*, *"i am a begger always"*, Т.С Еліота *"The Waste Land"*.

Отже, у результаті дослідження ми дійшли висновку, що всі можливі графічні засоби, які застосовують американські поети-модерністи у конвергенції з іншими стилістичними засобами, слугують авторському задумові та допомагають розкрити ідею твору. **Перспективним** у подальшому дослідженні явища іконічності в поетичному тексті є комплексний аналіз взаємодії виявів іконічності на різних мовних рівнях для отримання повного уявлення про іконічну природу віршованого твору.

Список використаної літератури

1. Кібальнікова Т.В. Зображальні можливості графічних засобів організації віршованого твору (на матеріалі поезії Е.Е.Каммінгса) // Наукові записки. – Вип.145. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: Видавець Лисенко В.Ф., 2016. – С.417-421.
2. Крекова Е.В. Графическая и грамматическая структура англоязычного стихотворения (на материале произведений Э.Э.Каммингса) [Электронный ресурс] / Е.В. Крекова // Вестник московского государственного лингвистического университета. – 2014. – Вып. 25 (711). – С. 112-119. – Режим доступа: <https://socionet.ru/d/spz:cyberleninka:9047:15951549/http://cyberleninka.ru/article/n/graficheskaya-i-grammaticheskaya-struktura-angloyazychnogo-stihotvoreniya-na-materiale-proizvedeniy-e-e-kammingsa>
3. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. - М.: Искусство, 1970. — 384 с.
4. Мильдзихова А.К. Иконичность современного стихотворного текста как лингвосемиотический феномен (на материале немецких свободных ритмов): дис... на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.02.19 «теория языка»/ Аэлиа Керимбековна Мильдзихова / Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова. – Владикавказ. – 2015. – 205с.
5. Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика. – М.:Радуга, 1983. – С. 170-176.
6. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения. Пер. с англ. – М.: Логос, 2000. – 448 с.
7. Соссюр Ф. де Курс общей лингвистики. – М.: УРСС Эдиториал, 2007. – 250 с.
8. Якобсон Р. О. В поисках сущности языка // Семиотика. - М.:Радуга, 1983. – С. 102-117.
9. Collected poems of Charles Olson: excluding the Maximus poems, The. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://b23.ru/nfuc>

10. Effects of poetic enunciation: Seven types of iconicity. Ch.5. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.hum.au.dk/semiotics/docs2/pdf/brandt_line_phd/Brandt
11. Halter P. The revolution in the visual arts and the poetry of William Carlos Williams [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://b23.ru/nf4i>
12. Nänny M., Fischer O. Introduction: Iconicity as a creative force in language use // Form Miming Meaning: Iconicity in Language and Literature. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin, 1999. – P. III-XXV.
13. Riding L., Graves R. A Survey of modernist poetry. – Haskell House, 1969. – 295 p.
14. Samberger S. Artistic outlaws: The Modernist Poetics of Edith Sitwell, Amy Lowell, Gertrude Stein and H. D. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://b23.ru/nf4w>

Ю. В. Сорочинська

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник

к. ф. н., доц. Савчук І. І.

ДИСКУРС У ВИМІРІ КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНОЇ ПАРАДИГМИ ЗНАННЯ

Когнітивно-дискурсивна парадигма спрямована на ідентифікацію шляхів характеристики ментальної специфіки та культурної ідентичності людини в мові, оскільки кожен з нас є окремою особистістю, якій притаманні особливі когнітивні, психічні, психологічні та соціальні якості, на вміння адресата і мовця комунікувати адекватно та компетентно, а також на дискурсивні чинники використання певної мовної форми вираження знань письмово чи усно. Саме тому на сьогодні дослідження когнітивно-дискурсивної парадигми в галузі лінгвістики є одним з найважливіших.

У царині когнітивної лінгвістики, дискурсології, комунікативної лінгвістики та теорії мовної комунікації існує велика кількість наукових праць про поняття «дискурс», дискурс як комунікативну одиницю, процес і найзагальнішу категорію організації мовного коду в спілкуванні, про його структуру, роль та типи, які відрізняються сферою використання та доречністю в тій чи іншій ситуації, а також про такі поняття в галузі когнітивної лінгвістики, як «когніція», «концепт», «концептуалізація», «категоризація», «картина світу». Описана проблематика стає основою досліджень як зарубіжних лінгвістів (Н. Арутюнова, М. Бахтін, А. Вежбицька, В. Григор'єва, Т. ван Дейк, О. Кубрякова, Г. Солганик, Й. Стернін), так і українських (Ф. Бацевич, С. Єрмоленко, С. Кость, С. Кремзикова, Н. Литвиненко, Т. Радзієвська, О. Селіванова, К. Серажим, І. Шевченко та ін.). Проте, навіть володіючи такою багатою науковою скарбницею теоретичних доробок, науковці мають ряд актуальних проблем, які повинні бути розглянутими, дослідженими та вирішеними. **Метою** нашого дослідження є дослідити та охарактеризувати такі головні поняття когнітивної лінгвістики, як «когніція», «концепт», «концептуалізація», «категоризація», «картина світу» та дискурс як комунікативну одиницю, які є основою когнітивно-дискурсивної парадигми знання.

Для того, щоб визначити зв'язок мови з розумовою діяльністю людини, лінгвісти вже в другій половині XX століття почали повноцінне вивчення даного явища. Напрямом у мовознавстві, що досліджує мову як когнітивний інструмент, цілу систему концептів, що сприяє синтезу та збереженню інформації та використанню її в мовленні називають **когнітивна лінгвістика**. У когнітивній лінгвістиці спостерігаємо новий етап вивчення складних відносин між мовою та мисленням [4 : 6]. Були визначені головні поняття цього напрямку. Так, розглядаючи предмет когнітивної лінгвістики – «концепцію», науковці детермінували суть цього терміну, як процес і результат розумової (або ментальної) діяльності людини. **Когніція** – що в перекладі з латині означає «пізнавання» – інструмент формування світогляду, що сприяє обробці та засвоєнню інформації. Провідним поняттям когнітивної лінгвістики науковці визначають «концепт», що з латині тлумачиться як думка, поняття. **Концепт** поєднує зовнішні форми пізнання, передусім мову, з його внутрішнім чинником – ментальним лексиконом [2: 33]. Ментальним лексиконом визначають шляхи формування та структуризації лексичного мовного знання в людському мозку. Концепти реалізуються безпосередньо через мовлення, а їх мовними еквівалентами є морфеми, слова та усталені словосполучення. Сам процес формування концептів у свідомості людини називають **концептуалізацією**. Наступний процес трансформації інформації, синтезу та стандартизування варіантів розуміння певних об'єктів, створення ієрархії концептів, порівнюючи та уподібнюючи фрагменти інформації, називають **категоризацією** [2: 34]. Категоризація неможлива без суб'єктивного сприйняття людиною інформації, що надходить до її свідомості. **Картина світу** – це свідоме суб'єктивне уявлення про світ, що формується в людині під впливом особливостей національних культур, менталітету та традицій того чи іншого народу, це віддзеркалення дійсності свідомістю людини. Тобто картиною світу називають сукупне розуміння буття, сформоване на основі вражень людини від отриманої та опрацьованої інформації про світ [3: 65].

Дискурс є одним із найбільш значущих категорій комунікації. Термін «дискурс» запропонував американський структураліст, фахівець із методології лінгвістичних досліджень, математичної лінгвістики Зелліг Харріс (1909-1992) на початку 50-х років XX ст., назвавши так метод аналізу зв'язного мовлення, «призначений для розширення дескриптивної лінгвістики за межі одного речення у певний момент часу і для співвіднесення культури і мови [5: 117]. За Ф. Бацевичем, дискурсом називають тип комунікативної діяльності, інтерактивний феномен, мовленнєвий потік, що виявляється в різних формах (писемній, усній чи паралінгвальній), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями й тактиками учасників спілкування [1: 154]. Це поняття можна тлумачити як інтерактивну діяльність співрозмовників чи комунікантів. Дискурс спрямований на ефективне встановлення контакту та його підтримання, вираження емоцій і почуттів, обмін інформацією та здійснення певного ефекту і враження на цільову аудиторію. Специфіка дискурсу завжди залежить від того, які культурні та етнічні особливості

притаманні співрозмовникам, а також їх особистих ментальних особливостей. Дискурс також розглядають носієм різноманітних видів інформації: раціональної (об'єктивність-суб'єктивність тощо) та духовної (віра, світогляд тощо). В. Карасик пропонує такі типи дискурсу: персональний (або особистісно орієнтований) та інституційний (або галузевий). Спілкування під час персонального дискурсу відбувається в рамках міжособистісної комунікації, тоді як під час інституційного дискурсу відносини комунікантів набувають статусно-рольового відтінку, оскільки один із них виступає в ролі представника певного соціального інституту, а інший – в ролі користувача послугами відповідного соціального інституту.

Висновок. Таким чином, ментальні характеристики функціонування дискурсу свідчать про зв'язок когнітивного і комунікативного аспектів вивчення культурно маркованих феноменів англomовного соціуму.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Карпенко Ю. О., Вступ до мовознавства : підручник. – 2-ге вид., стер. / Ю. О. Карпенко. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 336 с. – (Серія «Альма-матер»).
3. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. / В. М. Манакін. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 288 с. – (Серія «Альма-матер»).
4. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ «Восток-Запад», 2007. – 314 с.
5. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. А. Семенюк, В. Ю. Парашук. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 240 с. – (Серія «Альма-матер»).

А. С. Степанчук

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.ф.н.доц. Коляда О. В.*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ПОСТКОЛОНІАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Стаття присвячена дослідженню особливостей перекладу постколоніальної літератури. Розкрито способи уникнення труднощів перекладу.

Ключові слова: мова, культура, постколоніальна література.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ми вступили в новий період розвитку, пов'язаний із зміною парадигми свідомості, трансформацією одних моделей світу й осмислення інших. Література вражає здатністю поєднувати традиції і мобільність технологій, науки та мислення людей, створюючи багатшарову структуру тексту, що привертає увагу мовознавців та перекладачів, адже лінгвокультурологія вивчає фіксацію в мові, етнотекстах, дискурсивній практиці духовної й матеріальної культури народу, тобто збереження у колективній пам'яті народу символічних способів матеріального й духовного

усвідомлення світу певним етносом, відтворення у його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних та естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, забобонах й побуті. Мовна репрезентація етносу, відомості й культури народу залучає текстові знаки, не обмежуючись лексико-фразеологічною та граматичною підсистемами мови, так як культурна інформація відтворюється не лише у фольклорних текстах, тому актуальним є врахування відмінностей мов, що відіграє важливу роль при здійсненні перекладу, особливо художнього тексту. [5: 254-255].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постколоніальна література викликає інтерес для перекладознавства, зокрема постколоніальні теорії, репрезентовані дослідженнями Е.Саїда. Статті Н. Середи, Б. Галєєва, Т. Фесенко, Н. Зайченко розкривають особливості формування принципів перекладу художнього тексту.

Метою статті є огляд особливостей перекладу постколоніальної літератури, враховуючи репрезентацію етносу й культури народу через мову.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фундатором постколоніальної теорії вважається Е. Саїд, який обґрунтував поняття «інтелектуальна перевага», «перекодована присутність або репрезентація», «культурна сила», «культурний імперіалізм», розробив методи постколоніальних досліджень, зокрема, метод стратегічного розшарування та метод стратегічного впорядкування.

Для розуміння сутності перекладацького процесу необхідно розібратися, що таке мова. У перекладацькому зіставленні мови не виступають як рівноправні системи, кожна з яких повинна спочатку вивчатися як самостійне ціле, а потім порівнюватися з іншою мовою як єдина система. Під час перекладацького зіставлення вихідною точкою аналізу служить мова оригіналу. За допомогою перекладу відбувається обмін інформацією між представниками різномовних колективів, водночас вважається, що когнітивна функція не притаманна перекладу. Результатом порівняльного аналізу текстів оригіналу і перекладу є перекладацький опис словникового складу, граматичного ладу і жанрово-стилістичних особливостей.

У роботі «Семантика слова в процесі номінації. Проблеми семантики слова, речення та тексту» Н. Середи розглядає мову як основну комунікативну систему, яка відображає мислення і здатність людського мозку до узагальнення. Мова репрезентує дійсність в узагальненій формі і в процесі номінації формується уявлення про клас предметів, до якого належить конкретний предмет, від якого утворюється образ предмета. На відміну від уявлення, поняття, як категорія мислення, розкриває суттєві ознаки предмета у всій складності їх взаємозв'язків [6].

Б. Галєєв у статті «Синестезія» стверджує, що кожна епоха володіє власним «метафоричним фоном» в аспектах, які стосуються безпосередньо мистецтва, які розвиваються та ускладнюються. Відповідно те, що вважалось очевидним стає звичним, щоб поступитись місцем для нових «не можливостей», так як нові концепції вражають поєднанням відчуттів і формують нові художні ефекти, які включають основні засади символізму [4].

Мова часто виступає символом нації та засобом ексклюзивності. В добу колоніалізму мова колонізатора домінувала в національних інституціях, тоді як правові свободи мов підкорених націй або значно звужувались, або повністю нівелювалися. Питання в тому, чи вдалося підкореним націям в постколоніальний період відродити Гібридна ідентичність у художньому дискурсі забутої національної мови і чи стали вони сприймати мову колонізатора як свою рідну мову. Автори постколоніальної літератури вдаються до гібридизації задля збереження «свого» в протиставленні із «іншим». У постколоніальному художньому дискурсі гібридність не передбачає емпатію, змішання культур чи асиміляцію, а виступає як голос маргіналізованих осіб, чие існування підкорене гегемонному дискурсу колонізатора, що виражається у мові автора та мовленні героїв. У текстах спостерігаються ускладнені синтаксичні конструкції, які наближені для рідної культури слів та концепцій, креолізованих елементів та інших структур, що сигналізують про «іншість» автора. Стратегії перекладу мовами, що зазнали впливу колонізаторів є також дещо відмінними, адже колонізовані в недалекому минулому культури гостро відчують проблеми, що обговорюються у художньому тексті, зокрема п'єсах, вони певним чином можуть ідентифікувати себе із персонажами. Розуміючи стан речей, глядачі підсвідомо намагатимуться впізнати себе в котромусь із героїв п'єси. Перекладач не може створити абстраговану відмінність між мовленням протидіючих сторін, адже це зруйнує зв'язок між персонажами і глядачем. Не можна вдаватися і до використання креолізованого мовлення, наприклад, до суржику, адже автор навмисне не використовує гібридизацію на рівні мовлення. Мовлення колонізаторів, натомість, може містити штучно формалізовані елементи, що підкреслить неприродність та нав'язливість. Досить небезпечною є перетворення вдаваної двомовності на двомовність реальну [3].

Дослідник Т. Фесенко аналізує погляди Ф. фон Гумбольдта на природу мови, мислення, мистецтва, концепцію інтерпретації висловлювання з позиції семіотики, опираючись на фрагменти теорій, які викладені у праці «Про мислення та мову». Ф. фон Гумбольдт розглядає мову як знакову функцію слова, де слова виступають смисловими знаками, проте одночасно слово має власне визначення та застосування. Відповідно слово функціонує в поєднанні з іншими елементами, утворюючи «семіотичні властивості» мови, які полягають в мережевій організації інтернаціональних зв'язків, тому кожна мова створює іншу систему з граматиною, лексикою, яка властива лише їй [7].

На думку Н. Зайченко, перекладач має чітко розуміти, що культура має набір прецедентних текстів, насичених символами, які виконують функцію нагромаджувача культурної інформації етносу. Проблемою еволюції мислення, впливом мови на духовний розвиток суспільства займався О. Потебня, інтерпретуючи мову як світопоглядальну систему етносу, де мова виступає засобом передачі соціокультурного досвіду, універсальним засобом виховання людини у суспільстві [8].

Семантика конкретного слова в певній мові, створення лексико-семантичних універсалій стали основою в порівняльно-історичному дослідженні, тому здійснюючи переклад слід звертати увагу на особливості мови [2].

Здійснюючи переклад, слід звертати увагу також на авторський стиль письменника, який визначається побудовою лексико-семантичних, граматичних структур. Безумовно культура країни та її мова впливає на формування індивіда як особистості, тому не випадково художній текст відображає стиль письменника, тому у науковому дискурсі виникають терміни «ідеостиль» та «ідіолект». Психолінгвістика та когнітивна лінгвістика займаються дослідженнями ідеостилу, де у центрі перебуває індивідуально-авторських концепт. В аспекті визначення впливу чинників на формування ідеостилу впливають гендерні особливості, національні, психологічні, а особливо темперамент, характер, соціальні, адже статус у суспільстві визначає позицію автора, а також мовні особливості. Стереотипи, жанрові домінанти, функціонально-змістові типи речень (роздуми, описи, розповіді), які власне описують мислення людини [1: 151].

Розглянемо новелу Салмана Рушді “Good Advice Is Rarer Than Rubies” – постколоніальний твір, який відкриває нові засади інтерпретування художнього тексту та створює нове сприйняття літератури.

Дії новели відбувається на просторах Пакистану, що безпосередньо підтверджують слова, які мають широкий вжиток на території країни. У тексті зазначаються назви міст “Sargodla”, “Lalukhet”, що свідчать про те, що події відбуваються у Пакистані, проте використання слів індійського походження ілюструють що досить довгий час дві сусідні країни Азії не розмежовували ідентичність, тому під впливом історичних умов слова використовуються народами. Здебільшого слова відтворюються у різноманітних сферах людського життя, що підтверджують слова, які зустрічаються у контексті твору, які не є прикладом застосування офіційних місць: “lala”, “khaki”, “chilli-pakoras”, “pukka”, “old babuji”, “bibi”, “coolies”, “ayah”. Використання власних назв Muhammad Ali, Mustafa Dar наближують до культури континентальної країни.

Мухаммед Алі повідомляє потенційні питання, які здебільшого запитують у «жінок вівторків», що цілком проявляє ставлення представників метрополії до мешканців колишньої колонії. “The sahibs thought that all the women came on Tuesdays, claiming to be dependents of bus drivers in Luton or chartered accountants in Manchester, were crooks, and liars and cheats” [9]. Ймовірно виникає сприйняття людей, які виключно намагаються будь-яким чином отримати шлях до нового життя, проте акцентується увага на стереотипах, які все ще існують у представників метрополії.

Становище жінки у змальованому постколоніальному суспільстві є абсолютно обмеженим, адже здебільшого жінка, яка прагне залишити колоніальну територію, зобов’язана відповісти на ряд питань, які цілком відкривають особисте життя людини, тому жінка стає жертвою утисків у виконанні власної волі, так як у майбутньому будь-яка інформація може зашкодити створенню нового життя. «Жінка вівторків» - це жінка, яка сподівається, адже саме вівторок є днем, який спроможний абсолютно змінити життя людини, проте залишається запитанням чи

дійсно у краще. Рівень життя у колишній колонії є досить на низькому рівні, що підтверджують слова Міс Рехана: “I am poor potato”[9], які зумовлюють думку про те, що матеріальна ситуація є досить складною, але це не є лише проблемою однієї людини, проте стосується усієї країни, адже Мухаммед Алі за поради прагне отримати винагороду: “Then, please, you allow me to give some advice? Small cost only” [9]. Наведений приклад ілюструє те, що люди зберігають моральні принципи, коли чоловік дає пораду і не чекає у замін абсолютно нічого. Соціальний статус безумовно впливає на людей та відношення до життя, проте не ставить бар’єри у спілкуванні, тому між головними персонажами новели не виникають психологічні колізії.

Іронія відображається у дню тижня - вівторкові, який у новелі komponує із періодом, коли можна отримати візу та перетнути із колоніальної країни у метрополітен. Глузування проявляється у тому, що для усіх людей – цей день є звичайним, проте у творі постає як щось надзвичайно важливе та очікуване, що спроможне перемінити життя жінки.

“It was an arranged engagement” [9] – причина того, що змушувало залишити дівчину простори власної країни. Щаслива посмішка дівчини в останньому реченні – показник того, що Міс Рехана вчинила так як бажала власне вона. Назва новели “Good Advice Is Rarer Than Rubies”[9] символізує те, що іноді хорошу пораду важче віднайти ніж дорогоцінний камінь, проте текст є прикладом того, що попри матеріальні незгоди, соціальні труднощі, існують люди, які зберегли моральні принципи, які важливіші попри все.

Новелу С. Рушді слід інтерпретувати як постколоніальний твір, що зумовлено основною рисою постколоніальної культури – схвалення нації, що демонструється у тексті, так як головні персонажі являються тими людьми, які ідентифікують себе як нація, адже для Мухаммеда Алі не є доля байдужою Міс Рехани, адже він намагається вплинути на неї, даючи пораду та не чекаючи винагороди за виконану справу, тому усвідомлення народу як нації є шляхом до розвитку культури, що відображається у літературі.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи сказане художній текст – основа для вивчення культури, тому, здійснюючи переклад, слід зважати на мовну репрезентацію етносу, лінгвокультурні засоби, індивідуальну свідомість та особистий стиль автора, що реалізується через образи та слова, на формування яких впливають гендерні особливості, національні, психологічні, а особливо темперамент, характер, соціальні, адже статус у суспільстві визначає позицію автора, а також мовні особливості, що демонстрували фразеологічні конструкції, граматичні структури та власне символи.

Список використаної літератури

1. Болотнова Н. С. Варьирование идеостиля языковочности в медиатекстах разных жанров / Н. С. Болотнова // Сибирский филологический журнал. – 2015. – С.151-152.
2. Довбня Л. Постать О. О. Потебні в історії українського та російського мовознавства / Л. Довбня // Збірник наукових статей. – 2012. - № 32. – С. 303-307.
3. Галас А. Гібридна ідентичність у художньому дискурсі: труднощі перекладу / А. Галас // Мова і суспільство. – 2015. – Вип. 6. – С. 77-88.
4. Галеев Б. Синестезия [Електронний ресурс]: енциклопедія культурології / Б. Галеев, И. Ванечкина. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/1113/Синестезия

5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
6. Середа Н. А. Семантика слова в процесі номінації. Проблеми семантики слова, речення та тексту // Н. А. Середа. – 2010. – № 24. – С. 182-189.
7. Фесенко Т. А. Лингвофилософская концепция В. фон Гумбольдта в контексте семиотики / Т. А. Фесенко // Ситнагиатическая характеристика романской лексики: фразеология. – 2003. – №2. – С. 17-18.
8. Зайченко Н. І. Педагогічні ідеї та науково-просвітницька діяльність О. О. Потебні (1835-1891) : автореф. На здобуття ступеня канд. педагог.наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. І. Зайченко. – Київ, 2006. – 20 с.
9. Rushdie S. Good Advice is Rarer than Rubies [Electronic resource] / S. Rushdie. – Model of access : <https://ndla.no/en/node/7006?fag=42>

В.В Стеценко

Житомирський державний університет імені І.Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доцент Ковальова Т.П.

АНТИБІОГРАФІЧНА ПОЕЗІЯ ПАУЛЯ ЦЕЛАНА

Пауль Целан - одна з ключових фігур для поезії минулого століття. Цю його роль можна прирівняти хіба що до ролі Пікассо в живописі. В Європі та Америці він видавався і перевидавався, про нього писали і думали, його коментували і ілюстрували. За мотивами його віршів написано сотні книг, йому присвячені спецвипуски найвпливовіших інтелектуальних журналів - досить сказати, що тільки для опису всієї цієї кількості текстів випущено з десятків бібліографічних покажчиків [1:478].

Дитинство майбутній поет провів в Чернівцях. Він дуже добре знав природу, знав кожную травинку, — згадувала Пауля його подруга дитинства Мальція Фішман-Каве. — Міг сказати: "Дивися, ця трава називається ось так, живе так". Був багатогранний, інтелектуальний і дуже красивий. Бував іронічним, міг сміятися і клеїти дурня. Вмів ворушити вухами. Іноді бував ексцентричним. Якось ми з ним пішли на концерт, і на виході я затрималася, бо зустріла свою тітку. Він вийшов і чекав на мене. І як він на мене чекав! Сів на бруківку. Люди виходили після концерту причепурені, він теж був гарно вдягнений — і сидів так долі".

На початку липня 1941 року до Чернівців увійшли румунсько-німецькі війська. Євреям заборонили виходити на вулиці без жовтої зірки на одязі. Незабаром розпочали депортацію на примусові роботи в район між Дністром і Бугом — так звану Трансністрію.

Одного дня Пауль повернувся додому й не застав батьків. Їх вивезли до концтабору. Син потрапив до одного з трудових батальйонів. Прокладав дороги.

Восени 1942-го дізнався, що його батько помер у таборі від тифу, а взимку 1943-го — що розстріляли матір. "Отоді-то, я думаю, в нього зупинилося серце", — пише поет Ігор Померанцев в есе "CZERNOWITZ. Спогади потопельника" про Чернівці Целанової юності й Целана в них.

До столиці Буковини Пауль повернувся наприкінці війни, 1944-го. І вирішив емігрувати. Уся його подальша біографія можна охарактеризувати як втечу від минулого.

У травні 1948 року молода австрійка Інгеборг Бахманн написала батькам у листі: "Добра новина: в мене закохався поет-сюрреаліст Пауль Целан". 27-річний митець кілька місяців як жив у Відні. Тут він став Целаном, помінявши місцями склади свого прізвища. І тут познайомився з Інгеборг. Він — єврей-утікач. Вона — донька колишнього члена нацистської партії, пише докторську дисертацію про Гайдегера, який відкрито захоплювався ідеями Гітлера. Через це вони завжди сперечалися.

Целан не витримав і переїхав до Парижа. А Інгеборг лишилася і захистила дисертацію. Ще за рік, 1949-го, Інгеборг пише Целанові: "Іноді мені не хочеться нічого, тільки поїхати до Парижа, щоб відчувати, як ти торкнешся моєї руки, а потім знову забути, звідки ти й куди йдеш. Для мене ти наче приїхав з Індії чи ще з якої даліни, з якоїсь коричневої землі. Я хотіла б, щоб десь був для нас замок, і ти лишився в ньому моїм зачарованим принцом. У середині серпня я буду в Парижі лише на кілька днів. Не запитуй мене, чому, але будь там зі мною на один вечір, або два, або три. Візьми мене до Сени, і ми будемо дивитись у неї довго-довго, аж доки не станемо маленькими рибками і не пізнаємо одне одного знову".

Поетів друг Петре Соломон вважає, що стосунки із жінками були в Целановому житті чи не єдиною силою, яка допомагала забути минуле. "Здається, стихія п'янок гри давала відчуття звільнення від нацистського пекла і була тим, що утримувало його до часу на плаву".

Ще одне захоплення поета - французька художниця Жізель де Лестранж була далекою від політичних суперечок. Вона познайомилася з Паулем Целаном у листопаді 1951-го. Одружилися за рік. Поспіхом — бо матір і сестри Жізель не схвалювали її рішення розділити життя з німецькомовним євреєм. Вона ретельно дбала про душевний спокій чоловіка. Стежила, щоб у домі не було нічого, що могло викликати у Пауля болючі асоціації. Як-от жовтий колір. Бо за окупації жовті шестикутні зірки змушували євреїв чіпляти на одяг у Чернівцях. Відтоді на все життя Пауль Целан мав відразу до жовтого кольору. На початку 1960-х поет їхав із дружиною в поїзді, розмовляв про щось, і раптом — зірвав у неї з ший хустку: вона здалася йому за формою подібною до шестикутної зірки Давида. Із того часу Жізель зареклася від усього жовтого і того, що могло навести на думку про шестикутник.

Складний життєвий шлях, біль від втрати найдорожчих покалічили душу Целана. Вони зробили його тим, ким він запам'ятався своєму читачеві. Поезія Целана, як ніщо інше, демонструє нам найпотаємніші частинки душі великого митця.

Про поезії Целана міркували Хайдеггер і Бланшо, Гадамер і Дерріда, Мішо і Грасс, Чоран і Бонфуа. Творчість П. Целана перекликається з літературою німецькомовного культурного простору – творчістю Ф. Гельдерліна, Р. М. Рільке, Г. Тракля, Ф. Кафки та художніми феноменами інших національних літератур (румунський сюрреалізм; французькі символісти й модерністи – Ш. Бодлер, С. Малларме, П. Верлен, Рембо, П. Валері, Г. Аполлінер, П. Елюар, Рене Шар, Анрі

Мішо; міфологічні парадигми єврейської містики). Інтертекстуальність є одним із центральних параметрів целанівської лірики, у художньому космосі якої відбувається моделювання «паралельного світу» з фрагментів і скалок духовного буття людства шляхом інтертекстуального згущення поетичної мови («коагуляція», «інтертекстуальна інфільтрація»). Основними формами целанівської транстекстуальності є цитата, епіграф, ремінісценція, парафраза, алюзія, стилізація, пастіш тощо, які поет узагальнено називає «датами». Звертає увагу діалогічна природа лірики Целана, що артикулюється як перманентна розмова з жертвами Голокосту й ґрунтується на засвоєнні ідей М. Бубера та О. Мандельштама. Естетичні погляди поета розкриваються в його есе, листах, поетологічних промовах. Говорячи про поезію Пауля Целана, необхідно пам'ятати, що спочатку вона – через специфічну біографію поета – народжувалася із своєрідного змішання мов, діалектів, наявних у свідомості автора: на початкову німецьку накладається досвід румунської, їдишу, потім – російської мови, а пізніше – французької. Причому всі ці мови для Целана актуалізовані: проживаючи у Франції, він буде писати німецькою, перекладати з російської і читати французькою. Усвідомлюючи безсилля мови, письменник міг використовувати слова в їх безпосередньому значенні, створюючи синекдохи, метонімії, оксюмори та інші тропи. Говорячи «волосся», Целан мав на увазі «кохана», говорячи «кохана», мав на увазі «світло», говорячи «світло», мав на увазі «смерть» і на цьому аж ніяк не зупинявся. «Я знаходжу щось, як мова, абстрактне, але земне, наземне, щось циклічне, щось, що перетинає обидва полюси і повертається до себе ж, встигнувши – я щасливий доповісти – перетнути стежки і шляхи. Я знаходжу... меридіан» – такими словами Пауль Целан намагався пояснити людям, які вручали йому престижну літературну премію, свою манеру складати вірші [7].

«Справжня поезія антибіографічна. Батьківщина поета – його вірш; від вірша до вірша вона змінюється. Відстані все ті ж, вічні: нескінченні, як той світовий простір, у якому кожний вірш прагне затвердити себе як – нехай крихітне – небесне світило. Вони нескінченні і як відстані між його Я і його Ти: з обох сторін, від обох полюсів зводяться мости, а в середині, на півдорозі, там, де повинна бути несуча мостова опора, зверху або знизу, – там місце вірша», – пише Целан у 1953 році [3: 1–3, 6–8].

Згодом вірші Целана стають мінімалістичнішими за словником і синтаксисом, усе складнішими за змістом. Якщо порівняти раннього Целана і пізнього – враження ніби з роками крізь камінь, від якого відсікають усе зайве, проступає скульптура – щось зовсім точне у своїй лаконічності, як давньогрецькі кікладські статуї [4:71-74]. Безсоння Через ночі стернисті поля полечу нестримним вітром до очей твоїх. Того, хто кликав із веж, накрила земля. Відчай мене гризе, я хилюся тобі до ніг. В цій хащі духота нестерпно висне. Чи владен хто притлумить гупіт в скроні? Я знаюсь в заклинаннях, ти – в трутизні. Вже квітне келих в мене на долоні... (Пер. Петра Рихла)

Поезія Целана домагається цілісності й автентичності людини. Абсолютної чесності у стосунках із світом. Усього, чого так нелегко досягти. Тому його вірші і відгукуються в нас таким болем. Їх важко забути, інакше кажучи, забути те почуття, яке вони викликають. Вірші – як потреба в дії і бутті [5:224].

Мова Целана складна, слідування за нею вимагає від читача зусилля. Однак сам поет наполягав: будь-яке вірш - це не розповідь, а дія: «У вірші - НЕ передача повідомлення, в ньому - передача себе ... Я не бачу принципової різниці між рукостисканням і віршем».

Є якась іронія в тому, що вірші Целана стали улюбленим об'єктом коментарів філософів: дія як би прагнули загнати в резервацію умогляду, вихолостити до міркувань. Може бути, єдиний філософ, дійсно наблизився до того, що намагався проговорити Целан, - Мартін Хайдеггер. Належав поетові екземпляр хайдеггеровського «Часу і буття» весь поцяткований позначками. Але чи міг Целан, читаючи німецького філософа, відмовитися від думки, що в 1933-му той пішов на співпрацю з нацистським режимом, прийнявши посаду ректора Фрайбурзького університету, вступив в Німецьку націонал-соціалістичну робітничу партію, посилав вітальні телеграми вождю, виголошував промови, закликаючи колег служити справі національної революції? ..

Целан і Хайдеггер зустрілися в 1967-му, коли поет приїздив до Фрайбурга виступати в університеті. Він був невимовно здивований, виявивши, що майже у всіх книжкових магазинах міста лежать його вірші. Але він не знав, що напередодні 78-річний відставний ректор особисто обійшов книжкові магазини і попросив власників замовити книги Целана і виставити в вітринах ... Після виступу Целана їх представили один одному. Підбіг фотограф хотів було відобразити «історичний момент», але Целан різко заборонив зйомку. Хайдеггер промовчав. Він просто запросив Целана на наступний день до себе додому. Про що вони тоді говорили - невідомо. Але в пам'ять цих відвідин Целан написав вірш, в якому, серед іншого, відсилає до назви і темам книги Хайдеггера «Лісові стежки», куди увійшли роботи, написані філософом як раз в роки нацизму, з 1935-го по 1946-й.

Чого в цьому вірші більше - надії, гіркоти і розчарування, просто втоми - кожен читач може відповісти тільки сам для себе. За всієї інтонацією тексту чується і загальний стан Целана: виснаженість, пригніченість, вичавлений боротьбою з постійно переслідують його нападами душевної хвороби. З самого початку 60-х безумство ходить за Целаном по п'ятах. Він періодично лягає в клініку, але навіть постійне спостереження лікарів не допомагає уникнути зривів. У листопаді 1965 року народження, в нападі душевного помутніння, він намагався вбити дружину - після цього випадку вони остаточно стали жити окремо. Пізніше, в 1967-м, Жизель подала на розлучення, що тільки посилило сутінковий стан Целана.

Кінець 60-х - чи не найгірший час у долі Целана. Його листи виконані похмурості і відчаю. Просвітом стала поїздка в Ізраїль - зустріч там з тими, кого він знав ще по Чернівцях. Серед них була вже знайома нам Ілана Шмуелі, подруга

дитинства і юності. Вона встигла відслужити в ізраїльській армії, брала участь у Війні за незалежність, стала соціальним працівником, займалася адаптацією репатріантів і важковиховуваних підлітків. Ілана була з тих жінок, які, відрізняючись рідкісною душевною тонкістю, при цьому міцно стоять на землі. І ті непрості відносини, які знову з'єднують її з Паулем, стали для нього ковтком свіжого повітря - простоти, автентичності, яких так не вистачало йому в паризького життя. Тієї простоти, з якою Ілана писала йому: «Я хотіла, я могла б спати з тобою і готувати тобі їжу, нічого більше - це мало б сенс». Але при тому у неї вистачало слуху, мудрості сформулювати і інше: «Для мене ж було добре відчувати твою любов, вона ж була - така велика, багато, - я не можу виміряти її, але вона була, і це було добре. Що ж стосується моєї внутрішньої роздвоєності, то вона з тобою не пов'язана - вона існувала завжди, і до тебе теж, вона мені властива. А ось смак до цілісності - його я відчула завдяки тобі, саме там і тоді, він був для мене чимось новим ... »

У цих словах Ілани Шмуелі - можливо, найточніша формула того, до чого закликає поезія Целана. Вона визискує цілісності та автентичності людини. Безумовності його реакцій. Абсолютну чесність у відносинах зі світом. Всього, чого так нелегко досягти. Тому-то його вірші і відгукуються в нас таким болем. Тому, раз з ними зіткнувшись, їх так важко забути. Вірніше - забути те почуття, яке вони викликають у нас. Вірші - як потреба в дії і бутті.

Список використаної літератури

1. Ганс-Георг Гадамер. Істина і метод / Гадамер Ганс-Георг. – К.: Юніверс, 2003. – С.478
2. Радзівська В. Пауль Целан наклав на себе руки у Парижі / Валерія Радзівська. // Газета по-українськи. – 2010. – №3.
3. Рихло П. В. Бреженська промова / П. В. Рихло // Зарубіжна література. – 2002. – № 4. – С. 1–3, 6–8.
4. Филипп Лаку-Лабарт. Молитва / Лаку-Лабарт Филипп; [пер. с фр. Н. Мавлевич]. – М.: Иностранная литература, 1999. – № 12. – С. 71-74
5. Целан Пауль. Антологія українського перекладу поезії / Пауль Целан. – Чернівці : Букрек, 2001. – 224 с.

Д. В. Тарадайнік

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

д-р філол. наук Васильєв Є. М.

СПЕЦИФІКА НІМЕЦЬКОЇ ДРАМАТУРГІЇ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Протягом останньої третини ХІХ ст. суттєвих змін зазнає драматургія. Ще у ХVІІІ ст. драма виникла як окремий жанр, який був орієнтований на середній прошарок суспільства. Дені Дідро та Готхольд Лессінг назвали його характерні

ознаки: повсякденне життя було джерелом драматичного; переосмислення характеру комедії та трагедії, їх еволюційний розвиток на шляху до трагікомедії; дійовими особами були пересічні люди тощо. У ХХ-му столітті еволюція західного театру розвивалася у двох головних напрямках. По-перше, це перетворення театру зсередини, пов'язане або з презентацією нових тем і мотивів, з переосмисленням традиції. По-друге, це кардинальні зміни в сфері взаємодії сцени і глядача, ідея використання театру для активізації глядача, будь то участь в суспільному житті («епічний театр» Б. Брехта) або в ритуалі («гра біса» Ф. Гарсія Лорки, «театр жорстокості» А. Арто).

Характерно, що в ХХ столітті театральне мистецтво на шляхах збагачення виразності вбирає в себе можливості настільки, здавалося б, відмінних від нього мистецтв, як кінематограф і фотографія.

Важливо відзначити, що театр ХХ-го століття – театр переважно режисерський. Замість диктату автора (або актора) в театрі міцно затверджується диктат професійного режисера як головного посередника між п'єсою і виставою, п'єсою і актором, п'єсою і глядачем. Дистанція між текстом і його сценічним втіленням нескінченно зростає. Проте є чимало прикладів плідної співпраці драматургів з театральними колективами. Рідкісне поєднання драматургічної та режисерської практики представляє творчість Брехта, який створив як впливову теорію театрального мистецтва, так і власний театр («Берлінер ансамбль», 1949). Творцями театрів були також Л. Піранделло («Театро Д'Арт», 1925), Ф. Гарсія Лорка («Ла Баракка», 1931), постановки своїх п'єс здійснювали Т. Уайлдер, Ж. Ануй, С. Беккет.

Таким чином представники західноєвропейської «нової драми» підхопили ці художні відкриття, значно поглибили їх розуміння і, виступивши проти всіх історичних театральних систем, починаючи від античності й до романтизму включно, поставили собі за мету створити сучасний, абсолютно оригінальний театр. «Нова драма» стала «школою для дорослих», спонукала глядача або читача до активних роздумів; вона була аналітичною, інтелектуальною, дискусійною, «драмою ідей»; у ній не було різкого поділу на головних та другорядних героїв, позитивних чи негативних; людина часто бореться сама із собою, відкритий фінал. Започаткував розвиток «нової драми» норвежець Генрік Ібсен. Успіх його п'єс надихнув інших драматургів у різних країнах Європи: Герхарт Гауптман (Німеччина), Джордж Бернард Шоу (Великобританія), Август Стріндберг (Швеція), Моріс Метерлінк (Бельгія), Еміль Золя (Франція), Антон Чехов (Росія) [3: 243].

Без сумніву, усі представники «нової драми» обирали власний шлях, їхня театральна естетика й поетика суттєво різняться між собою. Наприклад, Гауптман є представником соціальної драматики, який намагається зобразити за допомогою драматичних художніх засобів ті економічно-соціальні умови, під диктат яких потрапило індивідуальне життя. Він повинен показати чинники, які укорінені за межами окремої ситуації і окремого вчинку, але все ж таки мають для них визначальне значення. Щоб зобразити це за допомогою драми, слід провести підготовчу роботу і розкрити сукупність відчужених зовнішніх обставин в

актуальності міжособистісних стосунків, а отже, розвернути напрям історичного процесу, піднявши його сфери естетики, яка якраз і повинна була б його відображати. Дійові особи представляють тисячі людей, які живуть за таких самих умов, їх ситуація представляє зумовлену економічними чинниками одноманітність. Їх доля – це приклад, засіб для показу і, таким чином, свідчить не лише про об'єктивність, яка здійснюється над твором, але й водночас про суб'єкта, який займається цим показом і стоїть на ним: про авторське Я. Проте затиснутість мистецького твору між емпіричністю і творчою суб'єктивністю, відкрита пов'язаність з тим, що знаходиться за його межами, – усе це належить до формальних принципів не драматики а епосу. Тож «соціальна драма» має епічну сутність і протиріччя у собі. Гауптман спробував вирішити дані проблеми соціальної драми у п'єсах «До сходу сонці» і «Ткачі». У п'єсі «До сходу сонці» дається зображення тих сілезьких селян, які розбагатіли завдяки покладам вугілля під їх полями і, покинувши працювати, опускаються все нижче хворобливих пристрастей і пороків. З великої кількості таких людей обирається один типовий випадок – родина заможного селянина Краузе. Він щодня п'яний, а його дружина зраджує йому із нареченим одружена з молодшою донькою від першого шлюбу. Такі люди просто нездатні до створення драматичної дії. Ті пороки, у полон яких вони потрапили, позбавляють їх міжособистісних стосунків, перетворюють на одинаків і опускають на рівень тварин. Тож драматична дія, яка повинна зобразити цю родину, мусить брати початок за її межами, вона до того ж мусить бути такою, щоб залишити людей у їх речовій предметності і не створити зумовленої драматичною формою ілюзії напруженого розвитку замість одноманітності і поза часовості їх буття. Крім того, вона повинна створити можливості для огляду усієї сукупності сілезьких «вугільних селян» [5: 51].

У тому числі рання творчість Моріса Метерлінка є спробою зображення за допомогою драми людини в її екзистенційному безсиллі дія, під владою долі, заглянути до якої не дано нікому. Якщо грецька трагедія показувала героя у трагічній боротьбі з фатумом, класична драма обирала предметом мистецького зображення конфлікти у сфері міжособистісних стосунків, то твори Метерлінка зосереджуються лише на моменті, коли доля наздоганяє беззахисну людину. Але не у сенсі романтичної трагедії долі. Вона була сконцентрована на спільному житті людей у просторі сліпої долі; її темою була механіка фатуму та його втручання у міжособистісні стосунки. Для Метерлінка доля людини являє собою смерть. У його творах лише вона панує на сцені. Смерть не спричинює жоден вчинок, ніхто не несе за неї відповідальності. З драматургічної точки зору це означає заміну категорії дії на категорію ситуації. І відповідно до неї слід було б назвати жанр, створений Метерлінком, тому що не дія має істотне значення для цих творів, а отже вони не є «драмами», виходячи із значення цього грецького слова. На цю їх особливість вказує також парадоксальне позначення «статистична драма», запропонована драматургом [5: 45].

Безперечно, у межах творчості одного драматурга не простежується певної стильової спорідненості. Є одна єдина характерна ознака, яка єднає усіх представників «нової драми» - вони намагалися створити проблемний театр, який

що найбільше був наближений за мовою та стилістичним забарвленням до сучасної публіки. Одним із способів «модернізації» театру це зображення на сцені буденного життя, розкриття його моральних та соціальних проблем. ! Перед глядачами з'являються звичайні для них картини повсякденного життя адвокатів, робітників, бізнесменів, банкірів. Тепер вони намагаються відшукати відповідь на складні питання свого існування. Театральна публіка була в певній мірі шокована, побачивши на сцені робітників, злиднів, а також підняття таких питань, як спадкові хвороби або жіноче питання. Неодноразово театр починає використовуватися з метою політичної популяризації. Такі тенденції можна помітити у творчості таких класиків драматургії, як Герхарт Гауптман, Джордж Бернард Шоу, Еміль Золя, Генрік Ібсен.

Інший шлях оновлення драми – переосмислення характеру усіх елементів драматичного твору. Автори відрікаються від чітких жанрових визначень власних творів і нерідко називають їх просто «п'єсами». На другий план відсувається зовнішня інтрига (любовні трикутники, таємниці, кримінал тощо), чие місце тепер посідають або ідейні конфлікти (Г. Ібсен, Г. Гауптман, Б. Шоу), або внутрішня прихована інтрига (М. Метерлінк, А. Чехов). Персонажі вирізняються психологічною суперечливістю й говорять прозовою мовою з широким використанням побутової, жаргонної і навіть діалектної лексики. Змінюється й композиційна структура п'єси, яка більше не має традиційного завершення, а пропонує читачу відкритий проблемний фінал – запрошення до дискусії. Отже, «нова драма» була загальноєвропейським явищем, однією з найцікавіших і найпослідовніших в історії світової драматургії спроб радикально переосмислити природу театру як складової частини людської культури [2: 174].

Варто зазначити, що провідним напрямом німецької драматургії у ХХ ст. був експресіонізм, який не визнавав війни, об'єднував протести проти буржуазного суспільства, любов людини до людини, занепокоєння про її долю. Згодом у Бертольда Брехта виникне думка про створення драматургії, яка буде стосуватися не емоцій та почуттів людини, а її розуму. Він розмежував два різновиди театру: драматичний (той самий аристотелівський) і епічний театри. У 20-х роках ХХ ст. Бертольдом Брехтом була розроблена та сформульована теорія «епічного театру».

ХХ століття відзначене досить швидкою зміною різноманітних напрямків в драмі і режисерському мистецтві. Серед театральних концепцій, які опинилися протягом століть найбільш стійкими, слід назвати «реалізм» К. С. Станіславського, «театр жорстокості» А. Арто (1932 «Театр жорстокості. Перший маніфест», 1933 «Другий маніфест»), «епічний театр» Б. Брехта. Перебуваючи в середині століття в конфлікті між собою, в 1990-і роки вони стають матеріалом для стилізацій, пародій. або, що частіше, співіснують у вигляді різнорідних елементів одного спектаклю. У театрі ХХ століття умовно-метафорична традиція (інтелектуальна драма екзистенціалістів і Брехта, «театр абсурду») межує з прагненням до натуралістичного підходу (драматургія англійських і німецьких «розсерджених») і естетиці документа (німецька документальна драма 1960-х років). Вимогу шокowego впливу на глядача (А. Арто) протистоїть відмова від емоцій на користь критичного судження (Б. Брехт). Перевага віддається то власне театральному

поданням (дадаїстського і сюрреалістичні вистави), то тексту п'єси, в якій монологічне слово переважає над сценічним дією (драматургія німців П. Гандке і Х. Мюллера, французів Ж. -П. Венцеля і Б. -М. Кольтеса) [4: 153].

У сучасній драматургії (межа ХХ – ХХІ століття) відбувається потужний процес «детеатралізації» (постдраматизації) драми, у контексті якого деформуються, а то й ліквідуються її жанрові ознаки. У багатьох п'єсах не просто зникають традиційні генологічні прикмети (трагедійні, комедійні, мелодраматичні тощо) – створюється, такий собі «нульовий жанр». У цьому випадку твір не має ознак ні чистих, ні гібридних, ні архаїчних жанрів, ні навіть подібності до нейтральної п'єси. І це безпосередньо пов'язано із руйнуванням традиційної структури драматичного тексту, причому, як «аристотелівського», так і «неаристотелівського» (епічного) типів [2: 154].

Як відомо, починаючи з брехтівських часів, у епічному театрі, драматичний твір поділяється не на традиційні акти (дії) та яви, а на епізоди, картини, сцени, що надають драмі епічного характеру, слугують втіленням теоретичного обґрунтованого німецьким реформатором «ефекту очуження».

Наприклад п'єса Маріуса фон Майєнбурга «Der Hässliche» - п'єса-притча, метафора, гротеск, різка сатира на сучасне суспільство у якій головний герой Летте, талановитий інженер-електрик, здійснює жажливе відкриття: зовнішність його надзвичайно потворна. У п'єсі повністю відсутні якісь сцени чи епізоди, таке складається враження, ніби дія відбувається один день. Лише є певні ремарки автора, що в результаті дають зрозуміти, що роблять дійові особи. Автор дає таку підказку для того, щоб режисеру було легше поставити цю постановку. Дуже цікавий факт, що дійових осіб Фанні – це Фанні, його дружина; Фанні заможна у похилому віці дама; Фанні асистентка Лете, у примітках автора, грає одна і та сама актриса. Також п'єса «Parasiten» не має позначень сцен, картин та епізодів. У п'єсі він робить ремарки і вказує на фізичний або психологічний стан дійових осіб: *(Фридеріка вагітна), (Бетсі дістає із сумки пляшку пива), (Фидеріка б'ється головою об підлогу, Петрик спостерігає), (Бетсі обробляє Фридеріці рану)* тощо [6: 178].

На противагу Майєнбурга, п'єса сучасного драматурга Лукаса Берфуса «Die Probe (Der Brave Simon Korach)» поділяється на два акти. А непронумеровані епізоди зображуються лише шрифтовими знаками ***. Сам твір розповідає історію молодого чоловіка, зразкового батька, якого мучать сумніви. Він збирає генетичний матеріал, здає в лабораторію – та після двох тижнів він дізнається, що дитина, яку він любив всім серцем, піклувався про неї не його, і це доведено наукою. Ця новина є для Петера початком кінця. Усе втратило свою цінність – любов, довіра, розуміння [6: 65].

У ще одній п'єсі «Die sexuellen Neurosen unserer Eltern» Л.Берфус застосував нові прийоми щодо заголовків епізодів. Вони є надзвичайно оригінальними на фоні експериментальної драматургії ХХ-ХХІ століть:

3.Дома. В постели. Мирно мерцает свет ночника, за окном темнотой дышит ночь.

2. Овощной лоток у вокзала. Доносится звук поездов.

17. *Дома. Свет ночника, так и не ставший уютным.*

21. *У лотка. Прохладное утро.*

23. *У овощного ларька. Когда никто не видит.*

33. *Гостиница. Все в спешке.*

Як бачимо, заголовок епізоду складається з двох частин (подібно до подвійного заголовку твору); кожна назва містить як функціональні вказівки на місце дії («Дома», «У овощного ларька», «Гостиница», «Овощной лоток у вокзала» тощо), так і поетизацію сюжетної ситуації («Доносится звук поездов», «Свет ночника, так и не ставший уютным»). На перший погляд може здатися, що і друга частина назви належить до традиційної інформативної, суто функціональної ремарки.

Сама п'єса – це історія Дори, у якої трохи «не всі дома», яка тривалий час була слухняною дитиною, приймала заспокійливі психотропні ліки. Мати це робила для нею, щоб дівчина жила «нормальним життям», навіть була в змозі працювати в овочевій лавці. Одного дня, за особистим бажанням матері скасовуються призначення лікаря і у Дори з'являється велика тяга до життя та кидається в «омут взрослой» життя. Вона відкриває в собі сексуальність та знайомиться з Витонченим паном, який гвалтує її. Для Дори це спроба вирватися зі світу, з того світу де її так довго надмірно опікали. У неї не має в житті людини, до якої можна прислухатися. Воно повністю ігнорує поради батьків, лікаря, роботодавця, не дозволяючи нічого собі нав'язувати.

У п'єсі Роланда Шіммельпфеннінга «Арабська ніч» не лише відсутнє позначення епізодів, а й авторські ремарки. Лише на початку та в кінці ми можемо бачити авторські відступи, введення читача в курс дії. У іншій своїй п'єсі «Push up 1-3» автор вдається до такої назви та нумерації: А, 1.1, 1.8; Б, 2.1-2.9; В, 3 та Г. Він повністю руйнує традиційну будову драматичного твору. Літерами Р. Шіммельпфеннінг позначає акти, а ось нумерації він застосовує для позначення яв. Герої п'єси працюють на різних поверхах офісної будівлі – потужного концерну. Ангеліка, керуючий менеджер и Сабіна, менеджер-новичок, борються за владу, їх методи один краще іншого. Ангеліка підозрює, що у її чоловіка, одночасно керівника Сабіни – роман з молодією працівницею. Сабіна підтверджує ці неправдиві підозри, користуючись нагодою довести свою надзвичайну еротичну привабливість, і це стає для неї фа тальм – Ангеліка звільняє її. Патриція і Роберт, хоч і зав'язали роман, все одно намагаються відібрати один в одного шанси на успіх. Ханс і Франк подають заявку на престижну посаду у філіалі консервну в Нью-Делі і ведуть боротьбу, яку Ханс, не дивлячись на свої здібності та відмінну фізичну форму, все одно програє молодішому Франку. Лише вахтери на першому поверсі, здаються вільними від цих розмежовуючи людську гідність «слабкостей» [7: 331].

Маємо зазначити, що у багатьох драматичних текстах ХХ-ХХІ століття автори не надають перевагу ремаркам, вони практично, а то і зовсім відсутні. Це є типовою ознакою сучасної драматургії. Цей прийом можна зустріти у таких п'єсах сучасних німецькомовних драматургів: Роланд Шіммельпфенніг «Арабська ніч», Лукас Берфус «Подорож Аліси до Швейцарії» та «Тест», Торстен Бухштайнер «Норд-ост», Маріус фон Майенбург «Потвора» та ін.

Перше, що бачить читач або глядач у драмі – це її заголовок, який часто вказує на основні сюжетні лінії, події, називає головних дійових осіб, соціальні ролі, властивості характеру, місця, речі, тварин, вислови. Заголовок не лише знайомить із п'єсою, він повинен також зацікавити. Його агітаційна функція проявляється в багатьох заголовках, особливо в загадкових висловах, а також у звертанні до знайомих імен, у підкресленні цікавих деталей. Іноді у заголовку п'єси імена відсутні тоді, коли одного героя замінює соціальна група (Гауптман «Ткачі», Майєнбург «Паразити»). Інколи комічні персонажі характеризуються в заголовку типовою якістю (Мольєр «Скупий», Майєнбург «Потвора», Шмідт «Екстремали»). Інші драми вказують у заголовку на основну подію (Брехт «Кавказьке крейдове коло», Бомарше «Весілля Фігаро»). Можна також побачити інтертекстуальність. М. Бахтін у роботі «Проблема змісту, матеріалу й форми в словесній художній творчості» 1924 р. розглядає художній твір як «... місце перетину текстових площин, як діалог різного виду письма, – самого письменника, отримувача (або персонажа) і, нарешті, письма, створеного теперішнім або попереднім культурним контекстом» [1: 87].

П'єса сучасного німецького драматурга Лукаса Берфуса «Подорож Аліси до Швейцарії». У заголовку можна побачити що є натяк на переплітання з славнозвісною історією «Аліса у країні Чудес» Льюїса Керрола. Але це співпадіння сходиться лише на заголовку. Головна героїня Аліса Галло хвора, її стан не є життєво загрозовим. Вона готова померти, але не хоче здійснювати самогубство. Їй потрібен помічник. Аліса знаходить цю людину в Швейцарії - це Густав Штрот, лікар, який практикує евтаназію. Іноді вид заголовка, можливо дає підстави робити висновки щодо жанру п'єси.

Важливо відзначити, що театр ХХ-го століття – театр переважно режисерський. Замість диктату автора (або актора) в театрі міцно затверджується диктат професійного режисера як головного посередника між п'єсою і виставою, п'єсою і актором, п'єсою і глядачем. Дистанція між текстом і його сценічним втіленням нескінченно зростає.

Драматургія кінця ХХ – початку ХХІ століття значно відрізняється від подібних процесів давнини, що визначили розвиток «нової драми» Г. Ібсена, М. Метерлінка, Б. Шоу. Змінюється форма драматичного тексту. Автори застосовують нові прийоми та методи при написанні. Зустрічаються різні структурні підрозділи у сучасних драматичних творах.

Список використаної літератури

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Васильев Е.М. Сучасна драматургія: жанрові трансформації, модифікації, новації: монографія / Е.М. Васильев. – Луцьк: ПВД «Твердиня», 2017. – 532 с.
3. Давиденко Г.Й. Історія зарубіжної літератури ХІХ – початку ХХ століття: навч. посібник. [для студ. вищ. навч. закл.] / Г. Й. Давиденко, О.М. Чайка [2-ге вид.]. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 400 с.
4. Зингерман Б. Очерки истории драмы 20 века: Чехов, Стриндберг, Ибсен, Метерлинк, Пиранделло, Брехт, Гауптман, Лорка, Ануй / Б. Зингерман. – М.: Наука, 1979. – 395 с.
5. Сонді П. Теорія сучасної драми / пер. з нім. М.Ліписівського, С. Соколовської; [за наук. ред. доктора філологічних наук, проф. О. Чиркова] / Петер Сонді. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. – 132с.
6. ШАГ – 3: Новая немецкоязычная драматургия. На русском языке. – М.: Немецкий культурный центр им. Гёте; ОГИ, 2008. – 454 с.

7. ШАГ – 4: Новая немецкоязычная драматургия. На русском языке. – М.: Немецкий культурный центр им. Гёте; ОГИ, 2011. – 484 с.

Н.Р. Тараненко

*Центральноукраїнський державний педагогічний
університет*

імені Володимира Винниченка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Т.В. Кібальнікова

РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ В ІНАВГУРАЦІЙНИХ ПРОМОВАХ ПРЕЗИДЕНТІВ США

Феномен концептуальної метафори завжди викликав інтерес дослідників-лінгвістів. Так, історія цього мовного явища сягає корінням часів античності. Ще великий давньогрецький мислитель Арістотель зауважив, що метафоризація об'єктів відбувається на основі двох концептуальних процесів – процесів аналогії та категоризації (Див. [4]).

Найбільший інтерес до концептуальної метафори виник у 60-70 роках 20 ст. Вагомий внесок у розвиток цього питання зробили відомі мовознавці Дж.Лакофф та М.Джонсон. У своїй праці “Metaphors we live by”, науковці розглядають концептуальну метафору на зрізі двох сфер – когнітивної та філософської. Чималу теоретичну базу створили російські лінгвісти Н.Д. Арутюнова, Е.О. Опаріна, В.Н. Телія. Активна розробка теорії концептуальної метафори російськими дослідниками пояснюється усталеною традицією вивчення метафори в системно-структурному аспекті [6].

У зарубіжному мовознавстві особливо інтенсивно розвивалася теорія регулярної багатозначності (Ю.Д. Апресян, Л.В. Балашова, А.П. Чудінов, Д.Н. Шмельов) та дослідження речової конотації абстрактних іменників. Ці напрямки аналізу були присвячені когнітивному підходу. На сьогодні вже можна говорити про те, що сучасні роботи, присвячені концептуальній метафорі, поєднують досягнення як семасіологічного, так і власне когнітивного підходу [7: 150].

Актуальність теми зумовлена тим, що політична концептуальна метафора була і залишається предметом досліджень лінгвістів, літературознавців, однак, до сьогодні роль метафор у структурі тексту не була з'ясована остаточно. У зв'язку з цим перспективним напрямом аналізу такого багатоаспектного явища, яким є політична комунікація, пропонується дослідження одиниць вторинної номінації, зокрема метафори.

Мета цієї статті – систематизувати та розкрити значущість основних концептуальних метафор як засобу маніпулювання думкою слухачів в інавгураційних промовах президентів США. **Об'єкт дослідження** – концептуальна метафора в сучасному політичному дискурсі. **Предметом дослідження є**

семантичні особливості концептуальних метафор відстані, розміру й вибору в промовах президентів США.

Матеріалом для дослідження слугують інавгураційні промови деяких президентів США: Білла Клінтона, Барака Обами та Дональда Трампа.

Згідно з основними положеннями, розробленими Дж. Лакоффом та М. Джонсоном, теза когнітивної теорії полягає в процедурах обробки структур знань – фреймів і сценаріїв. Метафоризація базується на взаємодії двох структур знань – когнітивної структури «джерела» і когнітивної структури «цілі». У процесі метафоризації деякі області цілі структуруються за зразком джерела, зумовлюючи «метафоричну проекцію», що спричинило виникнення «гіпотези інваріантності». Крім того, лінгвісти виокремлюють дискрипторну теорію метафори, що є формалізацією когнітивної теорії і передбачає дослідження метафорики дискурсу в цілому та описі різних контекстів використання метафор [3: 10].

Концептуальна метафора – це не «скорочене порівняння», не один із способів прикрашати мову і навіть не властивість слів і мови в цілому. У поданні сучасної когнітології, метафора – це одна з основних ментальних операцій, це спосіб пізнання, структурування і пояснення навколишнього світу. На думку В.А. Маслової: «Метафора проникає в повсякденне життя, причому не тільки в мову, але і в мислення і дію. Наша повсякденна понятійна система, мовою якої ми думаємо і діємо, по суті своїй метафорична» [4].

Концептуальна метафора не тільки відтворює фрагменти соціального досвіду певної культурної спільноти – вона значною мірою формує цей досвід. Положення про здатність метафори творити «нову реальність» Лакофф і Джонсон обґрунтовують не тільки прикладами, але і логічними побудовами типу: оскільки значна частина соціальної реальності осмислюється в метафоричних термінах і оскільки наше уявлення про матеріальний світ також частково метафоричне, метафора відіграє дуже істотну роль у встановленні нової для нас реальності [3: 12].

Новий погляд на метафору зумовив розробку категорії когнітивної або концептуальної метафори. Як зазначає Г.Г. Молчанова: «Переваги когнітивного підходу до традиційних метафоричних переносів, полягають в новому підході до самого механізму створення метафори: важливим є не загальний семантичний компонент двох порівнюваних об'єктів, а різноманітні і складні форми взаємопроникнення концептуальної, мовної та художньої (літературної) сфер» [5: 24].

Науковці часто обирають політичні жанри об'єктом дослідження, що зумовлюється актуальністю питання політичного дискурсу. Його жанрова специфіка, фонетичні та фонологічні особливості викликають великий інтерес у сучасній лінгвістиці. Дослідження жанрових аспектів уможливають встановлення типових рис, які дозволяють категоризувати політичні промови в межах певного жанру [4: 89].

Згадана сфера досліджень політичного дискурсу присвячена динаміці метафоричних систем і кореляції між еволюцією політичних метафор та змінами суспільно-політичної ситуації в світі, зокрема, їх властивості архетиповості і

варіативності. Перша властивість виражається в тому, що система політичних метафор має стійке ядро, не змінюється з часом і відтворюється в політичній комунікації протягом багатьох століть, тобто в будь-якій країні сучасного світу політичні метафори залишаються незмінними, відображають стійкі детермінанти людської свідомості або архетипи колективного несвідомого. А друге, що суперечить йому, полягає в тому, що розвиток культури, науки, політичних подій і техніки не може не впливати на їх еволюцію і зміну[5: 24].

Перш ніж визначити жанрову своєрідність політичних промов, необхідно розглянути феномен політичного дискурсу у сучасному мовознавстві. Цей термін має кілька значень. Російська дослідниця О.Й. Шейгал тлумачить політичний дискурс як будь-які мовленнєві утворення, суб'єкт, адресат або зміст яких належать до сфери політики [8: 23]. Інша дефініція, запропонована нідерландським мовознавцем Ван Дейком, звужує поняття до таких висловлювань, що промовляються за політичних обставин і належать мовцю, який виступає в ролі політика. Зважаючи на те, що в центрі нашого дослідження є політичні промови саме президентів, ми погоджуємося з В. Дейком, котрий тлумачить політичний дискурс у вузькому розумінні [1: 20].

Найбільш чистим або прототипним жанром для політичного дискурсу, як підкреслює О.Й. Шейгал, є публічна промова політика, оскільки її основною інтенцією є боротьба за владу. У периферійних жанрах функція боротьби за владу переплітається з функціями інших типів дискурсу. Їхні характеристики при цьому частково змішуються. Так, інтерв'ю з політологом може включати елементи масово-інформаційного, наукового й політичного дискурсів [8: 28].

Наразі актуальним є звернення до промов політичних діячів, які відкривають потужні ресурси для досліджень явища концептуальної метафори. Промови політиків націлені на здійснення впливу на масову свідомість, вони містять у собі інформацію, яку поділяють і підтримують велика кількість людей. Особливістю концептуальної метафори є те, що її дуже важко спростувати, вона схильна до неодмінного сприйняття.

У нашому дослідженні політичного дискурсу послуговуємося класифікацією О.Н. Зарецької, яка виокремлює такі типи концептуальних метафор: *метафори розміру, метафори особистої зверхності, метафори відстані, метафори субординації та метафори вибору* [2: 40].

Аналіз фактичного матеріалу дослідження доводить, що в такій демократичній країні, як США метафори зверхності та метафори субординації трапляються рідко. Отже, розглянемо детальніше семантичні особливості метафор розміру, відстані та вибору.

Метафори відстані, зазвичай, використовуються для того, щоб дати уявлення про певне явище у порівнянні з минулим чи майбутнім, чи в певних територіальних рамках, і щоб запевнити аудиторію, що буде вжито наступних заходів [2: 263].

Домінуючою метафорою в інавгураційній промові Біла Клінтона є метафора відстані. Тож в інавгураційній промові Білл Клінтон каже: *“at this last Presidential Inauguration of the 20th century, let us lift our eyes toward **the challenges that await us***

in the next century. It is our great good fortune that time and chance have put us not only at the edge of a new century, in a new millennium, but on the edge of a bright new prospect in human affairs, a moment that will define our course and our character for decades. We must keep our old democracy forever young. Guided by the ancient vision of a promised land, let us set our sights upon a land of new promise [9].

Метафора «*the challenges that await us in the next century*» вживається, аби донести до людей усвідомленість того, що управління країною – велика відповідальність, яка потребує витримки для подолання чималих перепон, проте мовець готовий взяти на себе роль лідера, який зможе контролювати ситуацію та стати провідником до «нового життя». Словами «*edge of a bright new prospect in human affairs*» екс-президент указує на єдність народу та правителя в складних умовах, а також прогнозує світле майбутнє [9].

“*Americans produced a great middle class and security in old age, built unrivaled centers of learning and opened public schools to all, split the atom and explored the heavens*” – у цих рядках Білл Клінтон апелює до незаперечної віри у потужність американців, які протягом століть прогресують і будують сильну країну. Гарантію нового, кращого життя проголошує лідер і в цих словах: “*... our march to this new future seemed less certain than it does today*”. “*We need a new Government for a new century, humble enough not to try to solve all our problems for us but strong enough to give us the tools to solve our problems for ourselves*” – тут метафора створює відчуття впевненості у кращому, новому майбутньому, в якому на кожну проблему буде раціональне рішення [9].

Проаналізувавши інавгураційну промову Барака Обами, ми виявили, що політик також часто використовує метафору відстані. “*Today we continue a never-ending journey to bridge the meaning of those words with the realities of our time*” – політик звертається до правічних цінностей американців, які є запорукою успішної держави, до прагнення бути вільними й незалежними. “*For we remember the lessons of our past, when twilight years were spent in poverty and parents of a child with a disability had nowhere to turn*” – обидві метафори несуть в собі сенс, що країна пережила складні часи, проте то був досвід, який допоміг розвиватися далі [10].

Метафори розміру трапляються й у промовах дійсного президента США – Дональда Трампа: “*Together we will determine the course of America for many, many years to come* [11].

Метафори розміру охоплюють поняття «що більше – то краще». Політичні діячі послуговуються цим типом метафори для здійснення максимального впливу на перцепцію інформації адресата, особливо пов’язаного з розмірами та обсягом. Вони сприяють формуванню образу в свідомості та закладають початкове ставлення до тих чи інших понять [2: 260].

Характерною ознакою промов Білла Клінтона є широке застосування метафори розміру. Білл Клінтон каже: “*This ceremony is held in the depth of winter, but by the words we speak and the faces we show the world, we force the spring, a spring reborn in the world’s oldest democracy that brings forth the vision and courage to reinvent America*”. Вживаючи метафору «*in the depth of winter*», політик підкреслює важливість зустрічі та нагальність обговорення державних проблем. Лексема

«**force**» не виступає військовим терміном, а швидше передає потенціал країни та її напрацювання у сфері миротворчої діяльності та прогресивного поступу [9].

Словами *“profound and powerful forces are shaking and remaking our world”* мовець підкреслює потужність державного апарату, що діє не тільки в межах США, а й по всьому світу [9].

У промовах Барака Обами рідко, але все ж трапляється метафора розміру: *“We will defend our people and uphold our values through strength of arms and rule of law”* – екс-президент наголошує на потужності нації, що базується не тільки на людських ресурсах, а й на демократичних засадах [10].

Дональд Трамп також залучає метафори розміру до своєї інавгураційної промови: *“Finally, we must think big and dream even bigger”* [11]. Цією метафорою імплікативно визначаються масштаби майбутніх змін у країні.

Метафори вибору – це метафори демократії. Вони використовуються політиками для того, щоб показати виборцям наявність альтернативи [2: 265].

У своїх промовах Білл Клінтон часто звертається до метафори вибору. Білл Клінтон каже: *“We know we have to face hard truths and take strong steps, but we have not done so; instead, we have drifted. And that drifting has eroded our resources, fractured our economy, and shaken our confidence. Though our challenges are fearsome, so are our strengths”*. *“We have to face hard truths and take strong steps”* – зразки метафор, використаних для донесення думки, що кожен має пройти через труднощі для процвітання країни й крокувати в майбутнє впевнено. Словами *“we have drifted”* політик указує на пасивність народу, що призвела до серйозних деструкцій у державі [9].

“Our democracy must be not only the envy of the world but the engine of our own renewal” – у цих рядках яскраво виражена теза, що майбутнє держави завжди знаходиться в руках її громадян, і що їх свідомий вибір допомагає у встановленні демократичних ідеалів та засад, котрі стануть запорукою успіху їх Батьківщини.

Вивчаючи промови Барака Обами, ми часто натрапляємо на приклади метафори вибору: *“So we must harness new ideas and technology to remake our government”* – мовець закликає людей до прогресивних дій, аби вдосконалити уряд [10].

“That’s how we will maintain our economic vitality and our national treasure -- our forests and waterways, our crop lands and snow-capped peak” – цими метафорами політик підкреслює важливість підтримання як економічного, так і природного фонду країни, адже вони зумовлюють розвиток багатьох сфер.

“And we must be a source of hope to the poor, the sick, the marginalized, the victims of prejudice –not out of mere charity, but because peace in our time requires the constant advance of those principles that our common creed describes: tolerance and opportunity, human dignity and justice” – вищезгаданими словами Барак Обама говорить про необхідність допомагати тим, хто цього потребує, оскільки підтримка – запорука миру у світі [10].

У своїй інавгураційній промові дійсний президент США – Дональд Трамп – намагається окреслити свою майбутню політичну лінію за допомоги метафор вибору: *“Together we will face challenges. We will confront hardships. But we will get the job done”*; *“Today’s ceremony, however, has very special meaning because today we*

are not merely transferring power from one administration to another – but transferring it from Washington DC and giving it back to you the people” [11]. Дональд Трамп наголошує на важливості децентралізації влади й передачі її народові, на чому, власне, й будується демократія.

Отже, метафори несуть у собі ознаки та властивості реального життя, які знаходять своє відображення в політичних явищах, вони впливають на моделі поведінки мас, створюють у свідомості людей структури, конструкти та шаблони, які зумовлюють формування політичних поглядів. Образність та метафоричність промов Білла Клінтона сприяє створенню дружньої атмосфери, осмисленню аудиторією серйозних проблем. Мовна особистість экс-президента США апелює як до логіки, так і до емоцій реципієнтів, що зумовлює ефективність такого підходу. Стилістичною особливістю промов Барака Обами є домінування метафор вибору, що зумовлюється демократичними поглядами президента. Політика характеризують раціональність запропонованих рішень та звернення до окремого громадянина як до носія національних цінностей. Семантика концептуальних метафор у промові Дональда Трампа імпліцитно розкриває бажання дійсного президента змінити устрій держави й передати владу народові. Порівнюючи промови трьох президентів, можна знайти спільні домінанти – демократизм, віра в потужність держави та повага до народу.

Подальшою перспективою дослідження є проведення аналізу концептуальних метафор усіх президентів США.

Список використаної літератури

1. Дейк Т. А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация / Тен Адрианус Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. –310 с.
2. Зарецкая Е. Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации / Зарецкая Елена Наумовна. – Москва : Акад. нар. хоз-ва при Правительстве РФ: Дело, 1998. –с.76.
3. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Д.Лакофф, М.Джонсон. – М.: Едиториал УРСС,2004. – С. 387-415.
4. Маслова В.А. Теория концептуальной метафоры и ее роль роль в современных лингвистических исследованиях / В.А.Маслова [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lingvodnu.com.ua/arxiv-nomeriv/lingvistika-lingvokulturologiya-2012/teoriya-koneptualnoj-metafory-i-eyo-rol-v-sovremennyx-lingvisticheskix-issledovaniyax/>
5. Молчанова Г.Г. Некоторые языковые механизмы вариативной интерпретации действительности. – Г.Г. Молчанова // Вестник МГУ. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. –2002. № 2. –С. 7-12.
6. Теория концептуальной метафоры. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ahmerov.com/book_1051_chapter_8_1.4_Teoriya_koneptualnoj_metafory.html
7. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. I (Глава 1-2). [Электронный ресурс] –Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-03a.htm>
8. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. –Волгоград: Перемена, 2000. –368 с.
9. Bill Clinton inaugural address: Jan.20,1997. [Электронный ресурс] –Режим доступа: <https://www.cbsnews.com/news/bill-clinton-inaugural-address-1997/>
10. Barack Obama inaugural address: Jan.21,2013. [Электронный ресурс] –Режим доступа: <https://www.cbsnews.com/news/barack-obama-inaugural-address-2013/>
11. Donald Trump inaugural address: Jan.21.2017. [Электронный ресурс] –Режим доступа: <https://www.belfasttelegraph.co.uk/news/world-news/donald-trump-inauguration-speech-full-transcript-35386639.html>

М. Б. Телегей

Національний університет

«Львівська політехніка»

Науковий керівник:

к.філол.н., асистент Гриців Н. М.

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ПРОГРАМ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ. ПОРІВНЯННЯ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ТА КОНТЕКСТНОГО СЛОВНИКА

Сучасні САТ-програми можна використовувати як допоміжний засіб для швидшого перекладу, але слід звернути увагу на адекватність та відповідність оригіналу та перекладеного тексту, оскільки комп'ютерні перекладачі часто роблять помилки при перекладі власних термінів, мовних реалій, усталених висловів ділової мови. Також слід звернути увагу на особливості керування дієслів, та на слова, що використовуються в переносному значенні. Мало хто задумувався як виник автоматизований переклад, як працює та кожен хоч раз в житті його використовував.

Тому варто знати, походження, принцип роботи, переваги та недоліки такого прогресивного та, на жаль, не ідеального методу перекладу.

Сьогодні автоматизований переклад є одним з популярних видів діяльності людини. Не дивлячись на обмеження якості вихідного тексту, автоматизований переклад пришвидшує та полегшує повсякденну перекладацьку роботу, вдосконалюючи традиційний процес перекладу.

Ніхто навіть не міг подумати, що роботу перекладача можна настільки оптимізувати та подолати міжмовний бар'єр.

За словами Вільям Джонса Гатчінса видатного англійського мовознавця, який спеціалізувався на машинному перекладі, про машинний переклад мріяли ще в 17 столітті, але, на жаль, це стало реальністю аж наприкінці 20 століття. Та комп'ютерний переклад не є досконалим та не може порівнюватись з людським перекладом. Машина не може перекласти літературні тексти, тому що тонкощі та нюанси їй не відомі. Однак інколи нормально може перекласти якісь медичні звіти, технічні посібники, наукові статті, адміністративні записки. Вільям Гатчінс займався вивченням машинного перекладу та дослідив історію виникнення самого машинного перекладу та цього терміну і подає цікаві факти. Перші згадки про машинний переклад простежуються в 1950-1960 роках.

Гатчінс подає таке визначення: «Термін "машинний переклад" (МП) відноситься до комп'ютеризованих систем, відповідальних за виробництво перекладів з допомогою або без допомоги людей. Це включає комп'ютеризовані інструменти перекладу, які допомагають перекладачам наданням доступу до онлайн-словників, віддалених термінологічних баз даних, можливістю миттєвої передачі та прийняття текстів тощо. Різниця між людським перекладом із застосуванням комп'ютера та автоматизованим перекладом з допомогою людини часто виявляються

невизначеними, і термін "автоматизований переклад" може охоплювати обидві цілі, але головною суттю самого МП є автоматизація повного процесу перекладу» [1: 431].

Головною ідеєю машинного перекладу було створення системи для якісного перекладу де будуть враховуватись усі особливості мов. Всі мови мають різні правила побудови речень, наприклад в німецькій дієслово чи заперечення в деяких випадках ставиться вкінці речення. Англійська теж має свою будову, яка взагалі не властива іншим. А турецька мова взагалі дуже цікава, тому що є певні слова ставляться після того слова, до якого мають відношення, а особа в реченні вказується в дієслові або питальній частинці (mi, mi, tu, mü). Наприклад: Nerelisiniz? Чи Türkçe konuşuyor musunuz?

На такі особливості людина зверне увагу при перекладі, машина перекладає більше шаблонно. На основі цього статистичні перекладачі виграють лише через те, що користувачі вносять свої правильні переклади, та редагують інші.

Сьогодні перекладачам доступні різноманітні програми, які вже є включеними в автоматизованих перекладачах або є окремими програмами.

Це можуть бути програми:

- для перевірки розділових знаків
- для перевірки правопису
- для управління термінологією
- програми для пошуку слів в раніше перекладених текстах
- термінологічні бази даних
- одномовні та багатомовні словники
- програми конкордансу
- програми автоматичного перекладу, де можна вносити свої поправки

Важко навіть уявити, що зараз люди мають змогу миттєво перекладати фрази, речення та навіть цілі тексти. Практично кожен використовує програми для швидкого перекладу, хто як допоміжний засіб в навчанні, в роботі чи для спілкування з друзями-іноземцями.

Програми для автоматизованого перекладу допомагають швидко перекласти, але вони краще працюють при перекладі окремих слів або фраз. Для прикладу Google Translate - це сайт розроблений компанією Google, який дозволяє автоматично перекладати слова, фрази та web-сторінки з однієї мови на іншу. Google працює на основі статистичного перекладу, тобто першим словом для перекладу буде те, яке найчастіше вживалось раніше. Крім того має власне програмне забезпечення для перекладу. Цей сайт є безкоштовним та доступним усім, а також має безліч мов на вибір, навіть такі про які можливо навіть ніхто і не чув: маратхі, себуано. Великою перевагою даного сервісу є те, що люди, які добре знають мову, можуть редагувати переклади, тим самим покращують наступні.

Google Translate є достатньо прогресивним «помічником» для перекладу, проте не варто сліпо довіряти автоматизованим перекладачам, оскільки адекватність перекладу інколи змушує нас бажати кращого. Це є великою проблемою перш за все для тих людей, хто взагалі не володіє якоюсь іноземною мовою, або знає її недосконало. Тобто ця особа не може відрізнити правильність перекладу.

Якщо в Google перекладати окремі слова чи фрази, то даний сервіс дає нам багато значень одного слова, з однієї сторони це зручно, з іншої... потрібно знати в якому контексті можна вживати певне слово. В іншому випадку, перекладаючи фрази або цілі речення, то можна зустріти досить дивні переклади і побачити багато помилок.

А. Гудманян помилки поділяє на:

1.Змістові помилки (перекручення інформації, неповнота або надлишковість, неперекладені фрагменти, втрата послідовності викладу).

2. Термінологічні помилки (порушення єдності термінології, невідповідність термінів глосарію, словникам, галузевим стандартам).

3.Мовні помилки (граматичні, лексичні, орфографічні, пунктуаційні).

4.Стилістичні помилки (стильова невідповідність дібраних мовних засобів, незв'язність тексту, невідповідність структури речень, усталених фраз певному жанру) [2: 1].

Звичайно краще коли помилка перекладу не завдає великої шкоди, автоматизовані перекладачі використовують для навчання. Гірше коли люди поїдуть в іншу країну на відпочинок, роботу, тур чи по інших справах. І сподіваються на Google Translate, який допоможе за кордоном вирішити усі їхні питання. Але не все так просто, інколи можна отримати не просто не правильний переклад, а цілі курйози.

Заради експерименту в перекладачі Google ввели речення, яке дуже часто можна побачити на певних знаках, звичайно коли є перекреслений знак, то зрозуміло. А якщо немає то, наприклад, людина, яка взагалі не знає мови, в Гугл перекладачі отримає такий результат: «Finding the animals in the recreation area is prohibited- Пошук тварин у зоні відпочинку заборонений»

З перекладом російсько-українським і навпаки теж така ситуація. Хоч практично кожен розуміє російську мову, проте деколи хтось теж використовує перекладача для швидкого опрацювання тексту, буває не дуже уважно прочитає, і виходить переклад, який не відповідає оригіналу, як наприклад уривок з пісні Скрибіна:

«І навіть якщо буде так погано
Шо схочеш стати мухою і втікнути десь
Далеко так шоби ніхто не дістав вже
Далеко так аж буде видно кінець»

Отримуємо ось такий переклад, який ми не можемо вважати точним і правильним:

«И даже если так плохо
Что хочешь стать мухой и вткнутой где
Далеко так шобы никто не получил уже
Далеко так уж будет видно конец»

Таких прикладів можна привести ще дуже багато, звичайно такі переклади не завжди виходять, але бувають.

Тому краще, користуючись даним перекладачем, вводити окремі слова та фрази, для того, щоб якісно отримувати матеріал. Гугл досить добре може перекладати

ідіоми та деякі прислів'я, оскільки в ньому вже є збережені відповідники англійських-українських, російських-українських, не всіх, але багатьох.

Ще іншим достатньо відомим сервісом для перекладу є Reverco Context(рис.3). Даний сайт, на жаль, не має української мови, та не такий прогресивний, як попередній. Його часто називають перекладачем, оскільки в певній мірі виконує такі функції, проте це контекстний словник, він вирішує проблеми, з якими не справляється Гугл. Наведемо приклад зі словом nail.

гвоздь	ноготь	гвозди	маникюр	прижать	поймать	прибить	прищучить	пригвоздить	прибивать
ногтевой	маникюрные	лак	ногтей	гвоздем					
Ever since you took that nail...	С тех пор, как тебе в голову попал гвоздь...								
They were like a young boy with a hammer who thinks that every problem resembles a nail.	Они вели себя подобно мальчишке с молотком, который думает, что любая проблема похожа на гвоздь.								
If I can match the nail in the sneaker to the suspect's clippings...	Если я смогу подогнать ноготь из кроссовки к обрезку подозреваемого...								
Try not chipping a nail while shooting a glock at the gun range.	Попробуйте не сломать ноготь, нажимая на курок пистолета.								
I hammered a nail into the wall in order to hang a painting.	Я забил в стену гвоздь, чтобы повесить картину.								
To the man who only has a hammer in the toolkit, every problem looks like a nail.	Для человека, у которого есть только молоток в ящике с инструментами, любая проблема похожа на гвоздь.								

Рис.3

Даний контекстний словник:

- Здійснює пошук слова, чи фрази у різних текстах.
- Подає слово, фразу, яку ми шукаємо, вже вставлену в різних реченнях, в різних значення.
- Ми бачимо, як і коли, в якому значенні це слово чи фразу можна вживати.
- Даний словник краще перекладає ділову мову та справляється з ідіомами, фразами.

Хоча є і певні недоліки:

- Відсутність української мови.
- Неможливість перекладати ціле речення.
- Сайт вимагає реєстрацію.

Натомість Google translate може перекладати цілі речення та має великий вибір мов. Крім того Гугл може спотворювати речення. Гугл є саме перекладачем, який дає один єдиний варіант перекладу, а Reverco Context дає безліч варіантів перекладу на вибір. Це єдині їхні відмінності, оскільки в одному та в іншому є можливість редагувати переклади, тим самим покращуючи якість, є також в обох аудіосупровід, що допомагає корегувати вимову або просто слідувати за правильністю вимовляння слів. Також в обох сервісах користувачі, які знайшли помилки, можуть редагувати переклад, тим самим покращуючи якість подальших перекладів, допомагаючи іншим, хто не володіє якоюсь мовою, взяти правильний переклад.

Якщо попрацювати з даними сервісами довше, то можна зробити висновок, що навіть такий вдосконалений сервіс як Гугл не може бути ідеальним і краще шукати інші допоміжні засоби для якісного перекладу.

Список використаної літератури

1. Concise history of the language sciences: from the Sumerians to the cognitivists. Edited by E.F.K.Koerner and R.E.Asher. Oxford: Pergamon Press, 1995. Pages 431-445]

2. Гудманян А. Якість машинного перекладу усних та письмових текстів [Електронний ресурс] / А. Гудманян, К. Ляндебурська – Режим доступу до ресурсу: <http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/15261/1/Якість%20машинного%20перекладу%20усних%20та%20письмових%20текстів.pdf>.

Телешман Ю. Б.

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., проф. Калініна Л. В.

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Роль англійської мови у світі у 21 столітті значно зросла. Нею володіє близько 35% громадян Євросоюзу, тому що знання англійської мови розширює кругозір, дозволяє більше дізнатися про культуру та звичаї інших народів.

Одним із важливих завдань, яке ставиться перед учнями при вивченні іноземної мови, є оволодіння лексичною компетентністю, оскільки вона є складовою комунікативної компетентності учнів.

На сьогоднішній день, людина будь-якого покоління оточена інформацією, яка поступає з різних медіа джерел: радіо, телебачення, Інтернету. Різноманітна медіа інформація, без сумніву, впливає й на учнів середнього шкільного віку, формує точку зору, сприяє оновленню життєвої позиції. Крім того, медіа інформація являється хорошим джерелом поповнення словникового запасу учнів, а використання медіа освітніх технологій у навчанні іноземної мови сприяє ефективному формуванню лексичної компетентності.

У зв'язку з цим **метою статті** є розгляд особливостей використання сучасних медіа технологій у формуванні лексичної компетентності учнів середнього шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема використання медіа освітніх технологій займалися вітчизняні та зарубіжні вчені такі як Іць С. В., Ніколаєва С. Ю., Прохорова С.В. та інші. Проте, можливості використання медіа освітніх технологій для формування різних видів компетентності, у тому числі й лексичних, недостатньо освітлено.

Згідно з програмою затвердженою Міністерством освіти України, учні основної школи повинні вивчати теми та лексику представлену у таблиці.

Тема	Лексичний діапазон
------	--------------------

Я і мої друзі	друзі по листуванню кореспонденція
Стиль життя	здоровий спосіб життя активний відпочинок повсякденні дії види дозвілля
Засоби масової інформації	Інтернет преса періодичні видання
Музика	улюблені музичні стилі музичні жанри інструменти музиканти, композитори, виконавці відвідування концерту
Література	вибір книг для читання улюблений письменник, поет, книга, літературний герой літературні жанри відвідування бібліотеки, обладнання та послуги бібліотеки
Україна	географічне положення клімат населення національності
Велика Британія	географічне положення клімат населення національності
Шкільне життя	школи в Україні та за кордоном типи шкіл приміщення, назви навчальних кімнат та шкільного обладнання правила поведінки

Відповідно до нової програми на кінець навчання в основній школі вони повинні вміти:

- описувати, розповідати, характеризувати;
- запитувати та надавати інформацію;
- розпитувати з метою роз'яснення;
- пропонувати, приймати та відхиляти пропозиції;
- обмінюватись думками, висловлювати свої враження, почуття та емоції;
- оцінювати стан речей та надавати власну оцінку;
- коментувати статистичні дані [4, с. 28-29].

Для того, щоб учні освоїли усі вище зазначені вміння, перш за все, варто оволодіти лексичними навичками, на основі яких вони формуються. Саме тому, потрібно використовувати такі матеріали, які можуть зацікавити підлітка 21 століття, розбудити його інтерес та заохотити до оволодіння лексичною компетентністю. Для цього вчитель повинен бути добре обізнаний у сферах інтересів його учнів та використовувати сучасні технології, зокрема медіа технології.

Наш досвід вивчення іноземної мови показав, що у більшості випадків відео, аудіо, ІКТ та телевізійні програми використовуються як традиційний допоміжний засіб навчання іноземної мови: розвиток умінь аудіювання у природньому контексті; розвиток умінь опису та переказу; стимулювання спілкуванню або дискусії; надання ситуацій для відтворення у класі (наприклад, рольова гра); демонстрація комунікативної сторони мови через вивчення міміки, жестів (відео) чи пауз (аудіо).

У процесі виконання перерахованих завдань, не використовується одна з найважливіших можливостей відео, аудіо, преси, ІКТ, а саме розвиток медіа комунікативної обізнаності учнів. Завдання, які лише направлені на розвиток лексичних, діалогічних, монологічних, соціокультурних навичок, досягають лише навчальної мети предмета «Іноземна мова», а не розвивають особистість у єдності всіх її сторін і властивостей [2].

За Іць С. В., головна перевага медіа освітніх технологій порівняно з традиційними полягає в тому, що вони:

- дозволяють дистанційно керувати процесом навчання іноземним мовам, в умовах експоненційного розвитку інформаційного простору, забезпечуючи коадаптації медіа та освітнього просторів в педагогічному процесі з метою «усунення» географічних і часових перепон для іншомовного опосередкованого спілкування в умовах безмежності, багатомовності та полікультурності;
- забезпечують навчання необхідним навчальним інструментарієм, інформацією та комунікацією, стимулюючи його високу особистісну включеність у діяльність самонавчання; спрямовані на співрозвиток іншомовної комунікативної компетенції та медіакомпетентності і, як результат, сприяють формуванню медіакомпетентності учня [1, с. 14-15].

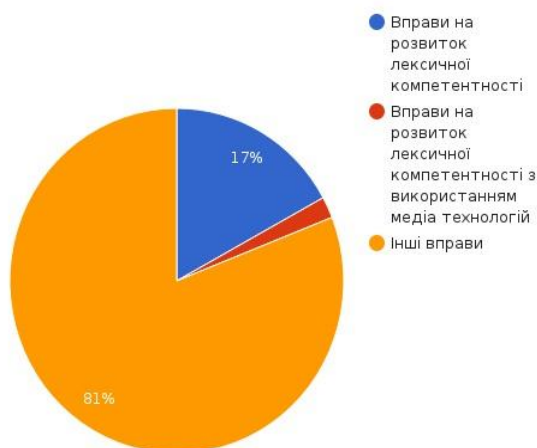
Для ефективного розвитку лексичного запасу учнів основної школи, ми виділили наступні способи застосування медіа освітніх технологій:

- як засіб доступу до автентичних матеріалів, з метою поповнення словникового запасу, причому можливе застосування як більш старих технологій (телебачення, відео і аудіоплеєри), так і нових розробок (mp3-плеєри, Інтернет-планшети, dvd-технології), які дають більший контроль над інформацією;
- як інструмент обробки лексичної інформації для полегшення її використання (підстрочний переклад, морфологічний аналіз тощо);
- для забезпечення гнучкості інформації, її «підстроюваності» під майбутнього вчителя ІМ (гіпертекстові технології);

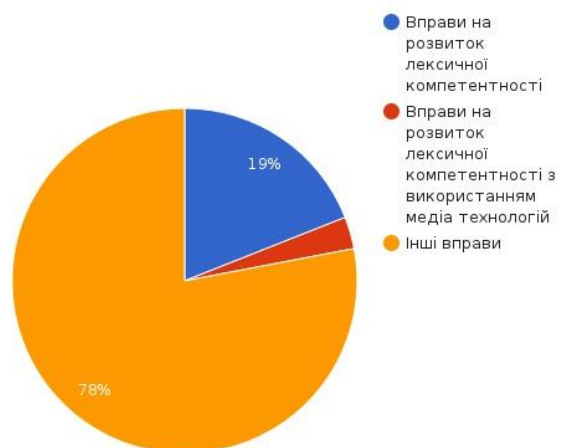
- як засіб спілкування з носіями мови за допомогою електронної пошти, чатів, аудіо / відео конференцій тощо, що сприяє рецептивній та продуктивній активізації лексичного матеріалу;
- як засіб спілкування «людина-штучний інтелект»;
- для тренування вимови і аудіювання (системи генерації та розпізнання мови);
- як засіб контролю та корекції мовних помилок (засіб перевірки граматики та правопису, системи розпізнавання мовлення) [1, с. 19].

Проте, проаналізувавши підручники, по яким займаються учні основної школи України, ми виявили, що вправ з використанням медіа технологій спрямованих на формування лексичної компетентності недостатньо. Як видно з діаграм, в підручниках англійської мови як вітчизняних так і зарубіжних методистів, вправ з використанням медіа технологій замало. Наприклад, у підручниках з англійської мови для 8 класу Алли Несвіт та Карпюк О. Д. близько 1% вправ на розвиток лексичної компетентності з використанням медіа технологій. А у зарубіжних підручниках Upstream Intermediate приблизно 2%, і в Opportunities Intermediate близько 3% вправ на розвиток лексичної компетентності застосовують медіа технології.

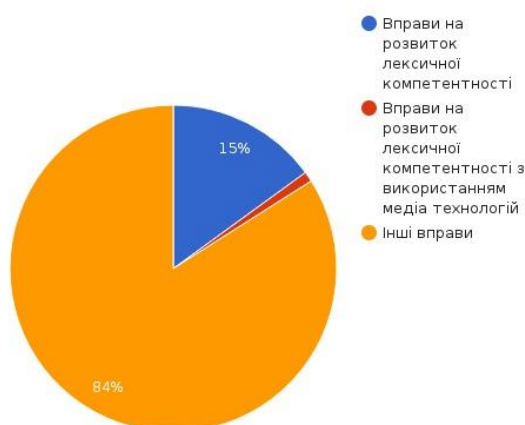
Upstream Intermediate



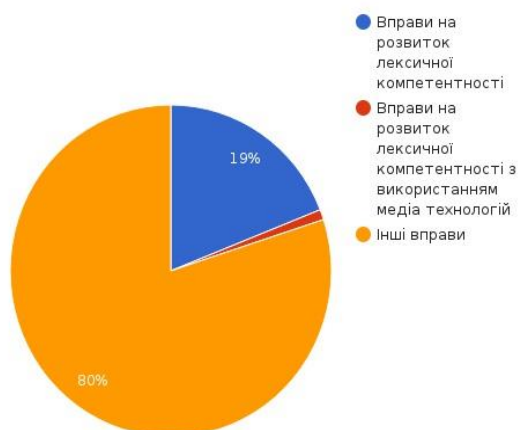
Opportunities Intermediate



Англійська мова 8 клас Алла Несвіт



Англійська мова 8 клас О. Д. Карпюк



Однак, наш невеликий досвід роботи у школі показав, що інноваційні медіа освітні технології виступають як ефективний дидактичний засіб формування лексичної компетентності учнів, оскільки вони готують до життя в умовах інформаційного суспільства та істотно насичують отримання різноманітних матеріалів через використання можливостей Інтернет-ресурсів у відповідності з провідними дидактичними принципами наочності, доступності, науковості, зв'язку з життям, через урахування індивідуально-вікових особливостей школярів, актуальності й новизни інформації.

Список використаної літератури

1. Іць С.В. Педагогічні медіатехнології у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови: Навчально-методичний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2013 – 106 с.
2. Онкович Г.В. Медіаосвіта (Загальний курс) Програма навчального курсу для майбутніх вчителів вищих навчальних закладів // Електронний ресурс // Онкович Г.В. – Режим доступу: edu.of.ru/attach/17/82979.doc від 21.09. 2011.
3. Карпюк О. Д. Англійська мова (8-й рік навчання): Підруч. Для 8 класу загальноосвітніх навч. закл. – Тернопіль: Астон, 2016. – 287 с.
4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи // Електронний ресурс // – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalnaserednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> від 12. 06. 2017
5. Несвіт А. М. Англійська мова (8-й рік навчання): Підруч. Для 8 класу загальноосвітніх навч. закл. – Київ: Генеза, 2016. – 248 с.

Р. В. Тищенко

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Андрущенко О. Ю.

к.пед.н., доц. Папіжук В. О.

ІНФОРМАЦІЙНО-СТРУКТУРНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ЛОКАТИВІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВАХ 19 СТ.

Діахронічні дослідження інформаційної структури речення (ICP) [2; 4; 6] допомагають виявити стан мовної системи на певному етапі та окреслити майбутню перспективу її розвитку. ІС впливає на порядок слів у реченні та пояснює взаємозв'язок між його смисловими групами [1].

Наше дослідження спирається на з'ясування місця адвербів *there* в англійському та *là* у французькому реченнях, визначення типу інформації за таксономією удаваної проінформованості Е. Прінс (стара / нова інформація) [7] та виокремлення таких елементів як «топік» – «фокус» за формулою Л. Ріцці на основі теорії Х-штрих [8].

Нами було проаналізовано 80 прикладів вживання локативу *there* в американському варіанті англійської мови (на основі корпусу COHA) [5] та 53 приклади вживання французького прислівника *là* (нові корпусу Frantext) [3] в період 1810-тих рр.

В англійській мові було виокремлено 14 різноманітних порядків слів в межах нашої вибірки, найбільш поширеними з яких є **SV + there + (O)**, що складає 32,5 % від загальної кількості, **SVO + there** – 17,5 %, **There + VS** – 10 %, **There + SV(O)** – 8,75 %. У всіх цих випадках локатив *there* виражає стару інформацію. У 3,75% адверб маркує нову інформацію при порядку слів **There + SV(O)**, по 2,5 % при **There + VS** та **S + there + V(O)**.

Отже, дані нашого дослідження показують, що у 87,5 % випадків локатив *there* буде виражати саме стару інформацію, не зважаючи на його місце у реченні і тільки у 12,5 % – нову.

Щодо французької мови, то нами було виокремлено 9 порядків слів у французькій мові у 1810-х рр. Структура **Là + VO** становить 24,5 % та є найчисленнішою, на другому місці – **SV + là + (O)** – 22,6 % та **Là + SVO** складає 20,7 % від загальної вибірки. Прислівник *là* виражає нову інформацію при таких порядках слів: **SVO + là** – 11,3 % та по 5,7 % при **Là + VO**, **SV + là + (O)** та **Là + SVO**.

Отже, у 69,7 % випадків локатив *là* позначає стару інформацію, що майже вдвічі частіше, ніж структури, де він позначає нову інформацію (30,3%).

З речення «*The spirit of departed days! That harper had an audience there – in heaven, and earth*» постає, що локатив *there* виражає нову інформацію, адже після йде уточнення «*in heaven, and earth*». Локатив стоїть на останньому місці в

структурі **SVO** + *there* та маркує фокус речення, адже несе в собі додаткове навантаження. Речення можна охарактеризувати як Topic First Principle, тому що маркером топіка в реченні виступає вказівний займенник *That*.

Речення може бути представлено у вигляді наступної синтаксичної дериваційної моделі:

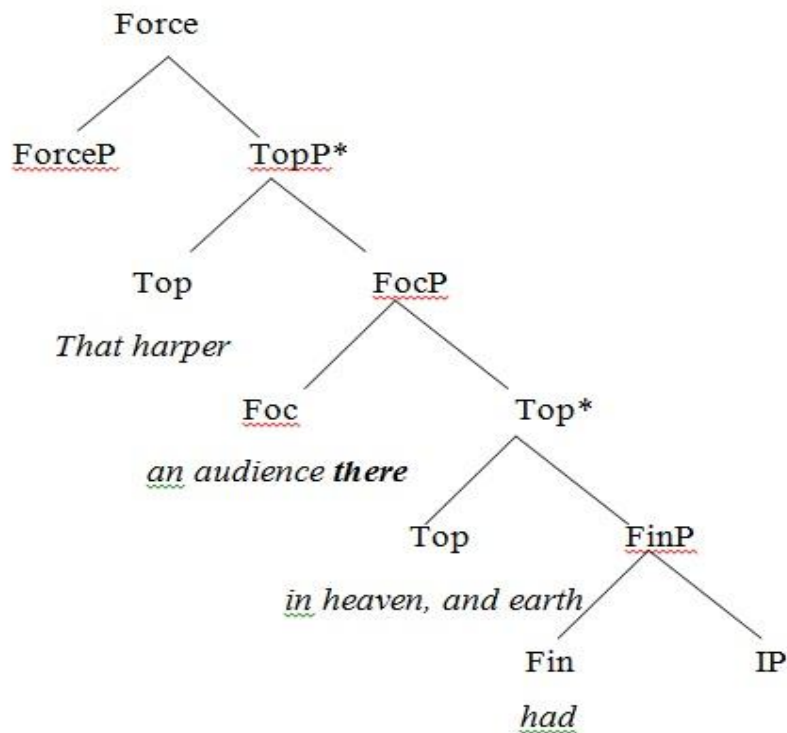


Рис.1. Дериваційна ознакова модель інформаційної структури речення

В прикладі «*Ainsi il y aura plus d'ambition là où il y aura moins de fixité dans le pouvoir; plus de cupidité là où il y aura plus de commerce*» до уваги беремо першу частину речення, локатив стоїть після **SVO** та в обох випадках *là* маркує нову інформацію. Частина речення, яка знаходиться після прислівника містить пояснення, де саме буде більше амбіцій – «*où il y aura moins de fixité dans le pouvoir*», тобто там, де діяльність влади не буде фіксованою (обмеженою). Порядок слів **SVO** + *là*, де локатив виражає ще невідому інформацію, є найпоширенішим і складає 11,3 % від суцільної вибірки. Що ж до вираження знайомої інформації, то такого порядку слів у період 1810-х рр. не було виявлено, що свідчить про його рідке використання та непритаманність вираження старої інформації через такий порядок слів у реченні.

Графічна інтерпретація моделі речення виглядає наступним чином:

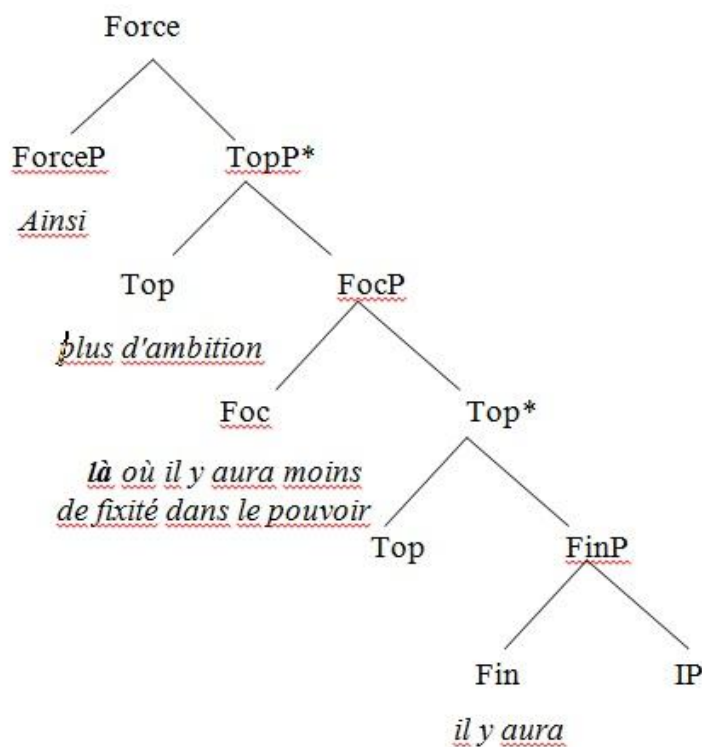
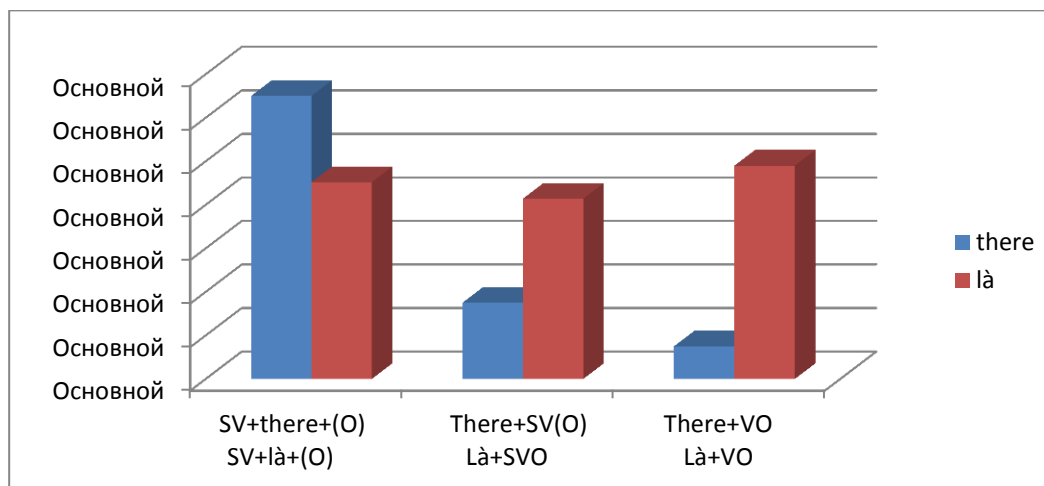
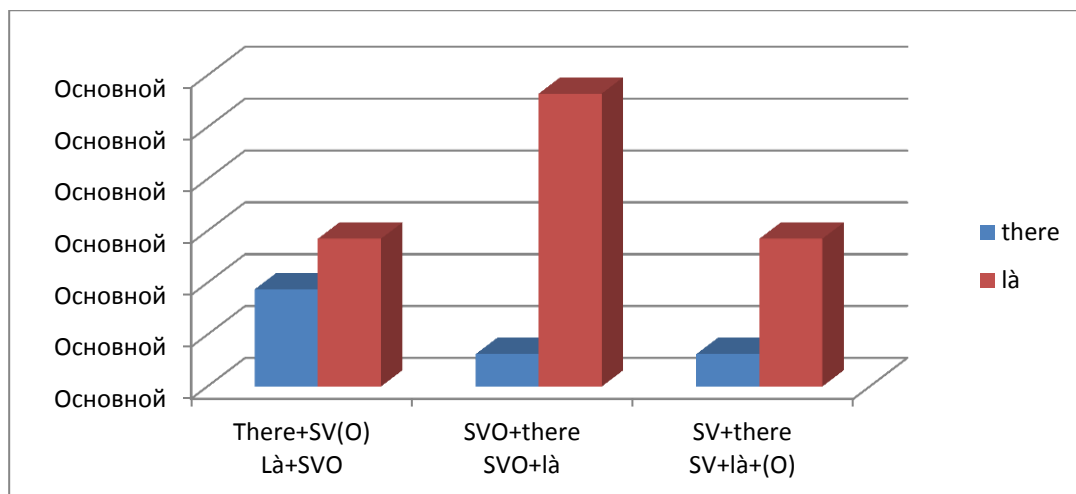


Рис.2. Дериваційна ознакова модель інформаційної структури речення

Таким чином, результати нашого дослідження показують, що при порядку слів **SVO** + *локатив* в англійській мові локатив буде виражати нову інформацію у 1,25 %, а у французькій мові – у 11,3 % випадків. Щодо інших структур, то в діаграмі, наведеній нижче, видно співвідношення вираження старої інформації в різних структурах в англійських та французьких реченнях відповідно.



З другої діаграми, що показує співвідношення вираження нової інформації у реченнях з локативами *there* та *là*, видно, що у французькій мові локатив частіше маркував нову інформацію, коли він стояв в ініціальній позиції, в кінці всього речення або після дієслова.



Отже, ми можемо зробити висновок, що в період 1810-х рр. англійському та французькому реченням був притаманний фіксований порядок слів **SVO**, але зустрічались також інверсія **VS** в англійській мові (1 %) та **SOV** у французькій мові (1,9 %). Інформаційно-структурне пакування визначалось залежно від місцеположення членів речення та їх смислового навантаження.

Список використаної літератури

1. Матезиус В. О. О так называемом актуальном членении предложения / В. О. Матезиус // Пражский лингвистический кружок. – М., 1967. – С. 239-245.
2. Andrushenko O. Information-structural characteristics of Middle English temporal adverbs Science and Education a New Dimension. Philology, II(4), Issue: 24, Budapest, 2014
3. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cnrtl.fr/corpus/frantext/>
4. Chomsky N. The Minimalist Program / Noam Chomsky. – Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995. – 420 p.
5. Corpus of Historical American English. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://corpus.byu.edu/coha/>
6. Halliday M. Notes on Transitivity and Theme in English / M. Halliday // Journal of Linguistics 3. – Part 2. – 1967. – P.199–244.
7. Prince E. F. The ZPG Letter: Subjects, Definiteness, and Information Status / E. F. Prince // Discourse Description. Diverse Linguistic Analyses of a Fund Raising Text //– Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992. – P.295-325.
8. Rizzi, L. The Fine Structure of the Left Periphery / L. Rizzi // Elements of Grammar. – Dordrecht: Kluwer, 1997. – P. 281-337.

О. І. Ткачук
Житомирський державний університет
імені І. Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доцент Соловйова Л. Ф.

ДОСВІД ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ОЦІНКИ

Постановка проблеми. Суб'єктивне ставлення до оточуючого світу є невід'ємною частиною когнітивних процесів людини. Протягом усього онтогенезу у індивіда формується думка щодо великої кількості явищ об'єктивної дійсності. Даючи оцінку цим явищам, людина формує свій світогляд і в подальшому опирається на свої оцінні судження в різних життєвих ситуаціях. Так, категорія оцінки – це універсальна понятійна категорія, що відображає ціннісну сутність предмета чи явища, з точки зору поглядів, інтересів індивіда чи групи індивідів [4: 25].

Попри те, що категорія оцінки є більш філософським та психологічним явищем, важливим є дослідження її лінгвістичних аспектів, адже реалізується оцінка через призму мовлення. Г.В. Колшанський зазначає, що будь-який індивідуальний акт висловлення повинен містити суб'єктивну оцінку мовця щодо змісту інформації [7: 117]. Дослідження цього питання є актуальним, адже через закладене у висловлення оцінне судження пізнається зміст даного повідомлення і комунікативні наміри мовця, що допоможе повніше розуміти функціональні аспекти мови.

Метою статті є лінгвістичний аналіз основних положень категорії оцінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку лінгвістики поняття оцінки залишається в центрі уваги науковців. Серед мовознавців найчастіше увагу приділяли класифікації оцінних значень та засобам їх вираження (Н. Арутюнова [2], О. Бессонова [3], О. Вольф [4], Г. Приходько [10] та інші), зв'язку оцінки з модальністю (О. Вольф [4], В. Телія [12]). Оцінку розглядають як когнітивну (О. Бессонова [3]), семантико-прагматичну (Н. Арутюнова [2], О. Вольф [4]) та функціонально-граматичну (Л. Соловйова [11]) категорію, досліджують як частину художнього, публіцистичного, наукового та розмовного дискурсів на всіх мовних рівнях.

Виклад основного матеріалу. З точки зору філософії, оцінка є одним з ключових понять аксіології разом з нормою та цінністю, що відображає ціннісний аспект відносин людини з об'єктивною дійсністю. Зазвичай несе в собі характеристику добре/погано, проте в цілому може даватися за різними ознаками [14: 461].

Серед лінгвістів категорія оцінки розглядається на всіх рівнях мови та пов'язується з модальністю, емоційністю та експресивністю. В цілому, так як поняття оцінки є досить багатоплановим, у нього є немало трактувань. Так В. Шаховський вважає, що оцінка виражається лише через спеціальні оцінні суфікси і

не несе в собі якогось загального характеру [13: 6], в той час як В. Гак зазначає, що оцінка охоплює всю сукупність мовних засобів, які виражають ставлення мовця до навколишньої дійсності [5: 87].

Існують різні підходи і до змісту оцінки, що насамперед пов'язано з її залежністю від людської свідомості. За Н. Арутюною, оцінка – це висловлювання про цінність об'єкта, його корисність, здатність задовольняти потреби [2: 58], О. Бессонова досліджує гендерний аспект даного питання [3].

Оцінку розглядають як позитивне чи негативне судження про те, що позначається конкретною мовною одиницею або як компонент конотативного значення слова [12: 21], виражається оцінка за допомогою мовних засобів, експліцитно чи імпліцитно [9: 169].

Невід'ємними компонентами оцінки є: суб'єкт (людина, група людей), що дає оцінку; об'єкт (предмет, явище), якому, власне, і дається оцінка; оцінний предикат (оцінне відношення), що характеризується особливостями відношення об'єкту до суб'єкту (емотивність, раціональність).

Окрім наведених вище обов'язкових елементів виділяють ряд компонентів, що відображають складну структуру оцінки в її інтенціональному, тобто смислового, аспекті: безпосередньо оцінний елемент; предмет кваліфікації (властивості реалії, що стимулюють емотивну реакцію суб'єкта); характер оцінки; шкала оцінок; оцінний стереотип (точка відліку); аксіологічний предикат; аспект оцінки; класифікатори; інтенсифікатори; референція [10: 23].

Важливу роль в процесі оцінювання відіграє суб'єктивний фактор. Суб'єкт є невід'ємною частиною оцінювання, адже саме від суб'єкту оцінка спрямована на зовнішній фактор. Так О. Вольф підкреслює, що “у висловленнях природної мови можна завжди констатувати суб'єкт оцінки, навіть якщо він спеціально не позначений” [4: 67].

Втім, О. Вольф у своїх працях вказує на те, що будь-яка оцінка повинна бути співвіднесена з певним суб'єктом шляхом вказування на його особу, з чим не погоджується А. Агафонова, яка вважає, що дана конкретизація не обов'язкова, а необхідна лише у випадку демонстрації високого ступеню суб'єктивності [1].

Висловлювання, в якому міститься оцінка можна умовно поділити на два компоненти: дескриптивний (об'єктивний) та модальний (суб'єктивний). Перша частина несе інформативний характер і є раціональною, друга – емоційно забарвлена і в ній відображається суб'єктивне ставлення автора слів до об'єкту оцінювання [14: 461].

Отже, процес оцінювання завжди включає в себе наявність суб'єкту, що дає оцінку, об'єкту, якому дається оцінка, та оцінного предикату, що характеризується емотивністю та раціональністю, а в самих оцінних висловах зазвичай є об'єктивний та суб'єктивний компонент.

Складна структура оцінки зумовлює виникнення різних її класифікацій. Так, за семантикою предикатів О. Вольф протиставляє два види – *de dicto* і *de re*. Оцінка *de dicto* виражається оцінними прислівниками та модальними виразами, а *de re* – прикметниками, іменниками, та іноді дієсловами. Зазначені типи оцінок також співвідносять з порівняльною (*de dicto*), які виражаються за допомогою термінів

краще/гірше/рівноцінно, та абсолютною (de re), яка формулюється з використанням таких характеристик, як добре/погано/байдуже.

За О.Вольф оцінка поділяється на емоційну та раціональну, а враховуючи, що оцінка вказує на ступінь оцінності предметів, вона буває загальнооцінною та частковооцінною [4: 13].

За взаємодією суб'єкта з об'єктом оцінки Н. Арутюнова виділяє три групи: сенсорні; сублімовані; раціоналістичні, які в свою чергу поділяються на більш конкретизовані групи. Так, до складу сенсорних входять сенсорно-смакові та психологічні оцінки; до складу сублімованих – естетичні та етичні категорії; раціоналістичну ж групу складають утилітарні, нормативні та теологічні оцінки [2: 75].

Зо оцінною шкалою найпопулярнішою класифікацією є виокремлення позитивної/нейтральної/негативної оцінки [8: 86]. Залежно від контекстуального використання оцінні вирази поділяють на пряме та переносне номінативно-оцінне значення [6: 86].

Проведене дослідження являє собою лише початковий стан вивчення категорії оцінки, більш детальний його аналіз вважаємо перспективою подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Агафонова А. М. Проблема авторизованої оцінки у мовленні: культурологічний аспект / А. М. Агафонова. // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. Вип. 34. Ч. 1. - Львів, 2004. - С. 311 - 317.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – Москва: Наука, 1988. – 341 с.
3. Бессонова О. Л. Гендерний аспект оцінного тезауруса: експериментальне дослідження / О. Л. Бессонова. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – №17. – С. 76–78.
4. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – Москва: Либроком, 2009. – 264 с.
5. Гак В. Г. Язык и действительность. Сборник научных трудов памяти В. Г. Гака / В. Г. Гак. – Москва: Ленанд, 2007. – 640 с.
6. Дмитриева Е. Е. Эмоционально-оценочная предметная лексика со значением лица в «Петербургских повестях» Н. В. Гоголя / Е. Е. Дмитриева. // Лингвистические исследования: Общие и специальные вопросы типологии. – 1987. – С. 85–90.
7. Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – Москва: URSS, 2018. – 232 с.
8. Коротун О. О. Семантика оцінки в номінаціях особи / О. О. Коротун. // Ономастика і апелятиви: зб. наук. праць. – 2001. – №14. – С. 86–92.
9. Кунин А. В. Механизм окказиональной фразеологической номинации и проблема оценки / А. В. Кунин. // Вопросы фразеологии английского языка. Сб. науч. тр. МГПИИЯ М. Тореза. – 1980. – №168. – С. 158-185.
10. Приходько Г. І. Оцінка і комунікація: Посібник / Г. І. Приходько. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 168 с.
11. Соловйова Л. Ф. Категорія оцінки у сучасній лінгвістиці // Сучасні лінгвістичні студії: Навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 30-60.
12. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – Москва: Наука, 1986. – 143 с.
13. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – Москва: Гносис, 2008. – 416 с.
14. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

Н. М. Хилько

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

д.ф.н., професор, академік АНВШ України,

Чирков О.С.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОМАНУ ГРИММЕЛЬСГАУЗЕНА І П'ЄСИ Б.БРЕХТА «МАТІНКА КУРАЖ ТА ЇЇ ДІТИ»

Постановка проблеми. Відкриваючи для себе теорію драматургії, ми вступаємо у всесвіт, що розвивається за законами, вражаючи своєю математичною точністю і красою. Гармонія будується на твердій основі теорії драми. Основний закон, яким керується драматургія, - це закон гармонійної єдності: драма, як і будь-який твір мистецтва, повинна бути цілісним художнім образом. **Завдяки вибудованій чіткій композиції п'єси класиків сприймаються як єдиний механізм, який не може бути безболісно позбавлений будь-якого зі своїх елементів.** Захоплюючи конфлікти драматургії змушують глядача тремтіти вже багато століть. Природно, щоб написати п'єсу, мало сухого виконання законів драматургії, знання особливостей драми, в неї потрібно вдихнути життя, і саме внутрішнє життя надає сенс постановці.

Твори Б.Брехта та Гріммельсгаузена цікаві саме відступом від класичної драматичної конструкції, але щоб зрозуміти їх своєрідність, необхідно чітко уявляти собі основні закони класичної драматургії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для досягнення поставленої мети було досліджено праці вітчизняних, і зарубіжних учених, які займалися вивченням творчості Б.Брехта та Гріммельсгаузена: Е.І.Глумової-Глухарьової, Д.В.Затонського, В.Г.Клюєва, Л.З.Копелева, І.М.Фрадкіна, О.С.Чиркова, Є.Г.Еткінда, а також: Я. Копфа, Дж.Стрелера, Е.Шумахера і використану низку методів.

Виклад основного матеріалу. Роман Гріммельсгаузена «Сімпліціссімус» важко віднести до розряду тих джерел, який був наділений увагою фахівців із різних галузей гуманітарного знання, в тому числі й істориків. Але більша частина робіт належить до зарубіжної історіографії та має літературознавчий характер.

Уваги істориків, в тому, числі й вітчизняних, відзначались окремі епізоди, які стосуються реальним свідченням війни, до тих чи інших фактів біографії автора роману. Тим часом хотілося б підкреслити, що евристичний потенціал "Симпліциссімуса" в плані аналізу особливостей менталітету німецького суспільства раннього Нового часу і з'ясування специфіки модернізації в Німеччині досить значний[1; 672].

Полідисциплінарна дослідницька стратегія, розроблена в рамках томської методолого-історіографічної школи, сформована через рахунок концепцій установки, габітусу, ідентичності, соціального характеру, і деяких інших теорій і методів, когерентних один одному, дозволяє використовувати цей потенціал

найбільш повно й ефективно. Має в якості загального методологічного фокуса несвідоме, ця стратегія дозволяє реконструювати емоційний зріз ціннісних пластів свідомості німецького бюргерства і, що більш значуще, опосередкованого селянства, що робить роботу з цим унікальним джерелом максимально ефективною.

Стратегія ґрунтується на принципах компліментарності та взаємного контролю залучаються для аналізу концептів і методів, ця дослідницька стратегія дозволяє не тільки заповнити білі плями в поясненні причин і природи зворотнього руху процесів модернізації німецького суспільства раннього Нового часу, але і зв'язати наявні макроісторичні теорії пояснення особливостей німецької модернізації та наявні конкретно-історичні інтерпретації цього процесу.

Виявлені з її допомогою ментальні зрізи свідомості людей того часу дозволяють по-новому поглянути на процеси, що відбувалися в Німеччині в період Тридцятирічної війни, піти від поширених, довгий час в історіографії уявлень про неї, як однозначно негативне явище для модернізації в Імперії.

Зокрема, аналіз літературних сюжетів, пов'язаних з такими базовими ціннісними установками героя роману - ландскнехта, колишнього минулого селянина, що згодом став бюргером, як честь, ставлення до влади, багатства, наживи, праці, проведений з використанням методологічного ресурсу полідисциплінарної технології, показав не тільки їх відносну стійкість в певних страхах суспільства, в умовах духовно-психологічної кризи, у якій виявилось німецьке товариство першій половині XVII століття, але і певне збільшення їх, шляхом розмивання станових меж. Підтвердженням системності такого типу стійкості установок може служити порівняння з аналогічними змінами, що відбуваються в іспанському суспільстві, в якому установки, пов'язані з працею і багатством, не тільки не знайшли нове буржуазне утримання, але і зазнали серйозної деформації [2; 153].

В умовах військових дій, що тривають протягом життя цілого покоління не тільки в маргінальних прошарках ландскнехтів, а також у міському і селянському середовищі стали актуалізуватися глибинні архаїчні установки, пов'язані з наживою, згідно з якими - багатство було результатом особистої доблесті, проявленим в бою або удачі, а не наслідком постійної трудової діяльності. Як ми бачимо, на основі аналізу джерела цей «ренесанс архаїки» не знайшов місця у свідомості принаймні деяких членів суспільства, таких як Гріммельсгаузен, в силу вкоріненості цінностей, пов'язаних з необхідністю наполегливої праці. Сам факт безлічі видань книги Гріммельсгаузена говорить про її попит читацькою аудиторією, і тому ми можемо з твердою упевненістю сказати, що «Симплісисимус» - фігура знакова.

У Німеччині раннього Нового часу склалася двоїста соціально-історична ситуація. Наявність потужного підприємницького шару в структурі Імперії в другій половині XVI столітті, спровокувало централізацію державного управління навколо імператорського престолу, але усталений, здавалося б, міцний баланс між імператором і станами після Аугсбурзького світу.

Неміцність нових установок, пов'язаних з пошуком діалогу з владою в свідомості третього стану, привела до відтворення середньовічного стилю

ставлення до імператора і характеру його правління, підсумком чого стало прагнення Фердинанда II до одноосібної влади, без опори на сформовані, до цього часу державні інститути Імперії.

За допомогою обраної технології, в ході роботи над джерелом було з'ясовано, що готовність захищати християнський світ від загроз, як зовнішніх, так і внутрішніх не змінювалася. Також відчуття вселенської єдності, центром якого залишається Імперія, і фігура імператора, виявляються вкоріненими в свідомості. Але при цьому, напрацьовуються нові цінності, нехай часом як в «проекті Юпітера» приховані за маскою архаїки [3;252].

Сама наявність такого агента соціального поля, для якого важливо дотримання ідеалу «загального блага», «чесного служіння» державі й суспільству, «честі» як внутрішньої гідності людини підтверджує, що для процесу оформлення ідеалу - пов'язаного із затвердженням нової форми політичної спільноти, такого як національна держава, в Німеччині були певні підстави, набагато міцніші, ніж в інших країнах європейської напівпериферії.

В умовах тривалого переходу, обумовленого повільним формуванням єдиного економічного і культурного простору Імперії, в суспільстві накопичувалися експансивні сили, причому, як на рівні імперської еліти, так і на рівні міського середовища. Розкручений маховик підприємницької лихоманки XVI століття, не міг зупинитися відразу. Зросла цінність грошей, що створювала напружену атмосферу агресії, яка вилилася не тільки в безпрецедентні акти насильства протягом Тридцятилітньої війни, а й зумовила інтенсивність і тривалість військового конфлікту. Формування широкого маргінального шару ландскнехтів, пристосовується до реальних умов життя, що призвело до явища відтворення умов, до яких вони адаптувалися.

На відміну від іспанського зразка масової маргіналізації, де індивід, у міру подолання «кризи ідентичності», перетворював своє становище «пикаро» в стійку позицію, в Німеччині у випадку з Гріммельзгаузенем і його героєм ландскнехтом Сімпліціссіmus, ми бачимо принципово інший вихід: формування незалежної особистості, чия ідентичність в своїй сутності була зіткана з цінностей нового європейського укладу життя [4; 43;59].

Однак не варто перебільшувати поширеність такого роду позитивної ідентифікації як у Гріммельзгаузена. Ми можемо говорити лише про наявність тенденцій, що зумовили згодом більш швидке нарощування темпів модернізації на відміну, скажімо, від тієї ж Іспанії. У масі ж, податкове населення Німеччини зазнає архаїзацію ранньосередньовічних установок свідомості, наслідком чого стало явище, яке прозвали у вітчизняній історіографії «другим виданням кріпацтва».

Джерелом для створення цих творів послужили в різного ступеня твір Г.Я.К. Гріммельзгаузена, що увійшли в так званий «сімпліціанський цикл» (der Simplicianische Zyklus): «Вигадливий німецький Сімпліціссіmus» (Der abentheuerliche Simplicissimus Teutsch, 1668-1669), «Сімпліцій наперекір, або ґрунтовний і дивовижний життєпис великої ошуканки та бродяжки Кураж» (Trutz Simplex oder Ausführliche und wunderseltzame Lebensbeschreibung der Ertzbetrügerin

und Landstörtzerin Courasche, 1670) і «Дивовижний Шпрінгінсфельд» (Der seltsame Springinsfeld, 1670). Не зважаючи на жанрові та стилістичні відмінності, об'єднуючою ланкою для вказаних творів став образ Кураж – заповзятливої жінки, яка прагне вижити у вирі воєнних лихоліть [1, с. 567].

Кураж - героїня другого роману Гріммельсгаузена, вона, як впливає вже з назви, є давньою знайомою Симпліціссімуса котра жорстоко ображена на колишнього коханця. Їх зустріч коротко представлена на сторінках першого роману «симпліціанського циклу»: «На кислих водах зустрів я якусь прекрасну даму, яка видавала себе за благородну, однак, на мою думку, була не стільки nobilis, а скоріше mobilis. Цій мужоловці взявся я неабияк догоджати, бо вона здалася мені дуже пригожою, так що незабаром я не тільки отримав до неї вільний доступ, але і всі втіхи, яких тільки міг бажати та домагатися. Але незабаром же я відчув огиду до її легковажності та намагався пристойним чином від неї позбутися, бо мені здалося, що вона більше мала намір підрізати мій гаманець, ніж дістати мене в чоловіки. До того ж, куди б я не йшов і де б я не з'являвся, вона нагороджувала мене ніжними полум'яними поглядами та іншими свідченнями її палкої схильності, так що я змушений був соромитися за нас обох». Ось власне і вся інформація, яку можна почерпнути в «вигадливому німецькому Симпліціссімусі». У романі «Симпліцій наперекір» Кураж з епізодичного персонажа перетворюється в головну героїню, представляє без жодних прикрас на суд читачів своє життя і час, в яке їй випало жити.

Слід зазначити, що в дослідженнях образу Кураж проявилися дві тенденції. Вона нерідко трактується як однозначно негативний персонаж, покликаний показати найгірші сторони жіночої натури - мінливість, легковажність, жадібність, дурість, заздрісність, підступність, хитрість. Привід для такої позиції дає сам текст. Ось як, наприклад, представлена Кураж в першому розділі роману: «Ви скажете, це та сама стара, яка прожила все своє життя у всіляких безчесних справах і пороках, роками робила погані вчинки, місяці безперервно вдавалася блуду, протягом багатьох тижнів займалася крадіжками, провела не один день в смертних гріхах і безліч годин в гріхах» [5; 294].

Джерелом Брехту послужила повість безпосереднього учасника Тридцятилітньої війни німецького прозаїка Г. фон Гріммельсгаузена «Детальний і дивовижний життєпис запеклої ошуканки та бродяги Кураж» (нім. Ausführliche und wunderseltame Lebensbeschreibung der Erzbetrügerin und Landstörzerin Courage), написана в 1670 році. Але якщо у Гріммельсгаузена Кураж - авантюристка, яка, плутаючись з полковими офіцерами, багатіє, а потім терпить невдачі та перетворюється в маркітантку, то Брехт у своїй п'єсі розділив долю і риси Кураж між двома героїнями - Іветтою Потье і Ганною Фірлінг, на прізвисько матуся Кураж. У Стокгольмі до твору Гріммельсгаузена додався ще одне джерело - історія маркітантки Лотти Сверд з «Сказання прапорщика стіл» Й. Л. Рунеберга [6].

Елементи «епічного театру», що дозволяють з'єднати драматичну дію з епічної розповіддю і включити в спектакль самого автора, крім традиційних для Брехта зонгів, представлені в п'єсі коментують написами, що передують кожну сцену, - за

здумом драматурга, вони повинні розміщуватися на завісі або на заднику сцени та відтворювати (як і пізніше в «Кар'єрі Артуро Уї») історичну канву.

Брехт не пробачав Кураж, але і не звинувачував її, своєрідним «ефектом відчуження» тут стала нездатність героїні усвідомити катастрофічні результати її військового бізнесу: для драматурга байдуже було, чи прозріє Кураж, - прозріти повинен глядач, і, відповідно, в п'єсі не було нестачі в алюзіях на сучасність; драматург вважав, що зобразив у своїй п'єсі «сучасну свідомість більшості людей».

У першій редакції «Матінка Кураж» була поставлена в 1941 році учнем Е. Пискатора Леопольдом Ліндбергом у Швейцарії, в цюрихському театрі «Шаушпільхауз»; у виставі були зайняті німецькі та австрійські емігранти, музику написав Пауль Буркхард. Критика п'єси схвалила, але, на думку драматурга, не зрозуміла в ній головного: за відгуками критиків у Брехта склалося враження, ніби театр представив «трагедію Ніобеї», «буржуазна преса визнала можливим заговорити ... про приголомшливу незнищену живучість материнського начала», - що спонукало його написати нові варіанти 1-ї і 5-ї картин і посилити характер головної героїні.

Так, в початковій редакції картини V в душі Кураж людяність брала гору над жадібністю і, згнітивши серце, вона розривала на бинти для поранених дорогі офіцерські сорочки, - в остаточній редакції Катрін ці сорочки вириває у неї силою. У новій редакції «Матінка Кураж», при безпосередній участі автора, була поставлена в 1949 році в Берліні, - з цього спектаклю почалася історія театру «Берлінер ансамбль»[7; 619].

Через багато років після написання п'єси Брехт відкрив для себе в образі Анни Фірлінг «символічний сенс»: «... Виникає, - записав він у січні 1953 року в своєму "робочому журналі", - образ Німеччини, яка веде розбійницькі війни, яка нищить інших і саму себе, що не витягає уроків з усіх своїх катастроф ». Російською мовою п'єса вперше була опублікована в 1956 році в перекладі С. Апта; в п'ятитомник Брехта, виданий в 60-х роках п'єса увійшла в перекладі Б. Заходера і В. Розанова.

Висновки. Отже, інтерес до образу Кураж проявляється в німецькій літературі в кризові епохи. Виникнувши в творчості Г.Я.К. Гріммельсгаузена, образ Кураж відображає прагнення автора показати жахи Тридцятилітньої війни очима жінки, яка стає солдатом і воює нарівні з чоловіками. Кураж, як і її невидимий візаві Сімпліцій, не просто головна дійова особа твору і динамічно розвинутий персонаж, це в першу чергу гостросоціальний характер, який покликаний показати в кричущих дисонансах катастрофу Німеччини XVII ст. через трагічну долю сильної жінки.

У драмі Брехта Кураж постає в двох іпостасях - в ролі пропаленої торговки та в образі матері. На прикладі головної героїні, якій не вдалося поєднати обидві іпостасі, автор показує, що війна не тільки вбиває здатність відчувати та співпереживати, а й паралізує в жінці її головне призначення - влаштовувати й зберігати сімейне вогнище, ростити й виховувати дітей, привносити гармонію в навколишній світ.

Образ матусі Кураж виступає своєрідною метафорою осліпленої Німеччини, яка піддалася нацистській ідеології, втратила уявлення про справжні людські цінності та наближається до наймаштабнішої катастрофи у своїй історії.

Список використаної літератури

1. Гриммельсгаузен Г.Я.К. Сімпліціссімус. Л.: Наука, 1967. 672 с
2. Опіц М. Везувій // Німецька поезія XVII століття. М.: Художня література, 1976 153. с.
3. Історія зарубіжної літератури XVII століття. Під. ред. М.В. Розумовської ^ М.: Вища школа, 2001. 252 с.
4. Косиков Г.К. До теорії роману, (роман середньовічний ^ і роман Нового часу) // Проблеми жанру в літературі середньовіччя М.: Наследие, 1992. С. 43 - 59
5. Рикунова А.Б. Становлення і еволюція жанру лицарського роману в Середньовічній літературі Німеччини. Дисс. на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. М., 2006. с. 294
6. Шерозія А.Е. Психоаналіз і теорія неусвідомлюваної психологічної установки: підсумки і перспективи // Несвідоме: природа, функції; методи дослідження. ТЛ. Тбілісі: Мецниереба, 1978.
7. Епштейн А.Д. Історія Німеччини від пізнього середньовіччя до революції 1848 року. М.: Наука, 1961. 619 с.

О.С.Чередник

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к.пед. н., доц. Н.Р.Прокопчук

ПРАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ СМАРТФОНІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Світ не стоїть на місці, а з кожним роком змінюється. Великий вплив на людство зіграли цифрова революція та глобалізація. Все, що створюється нового у світі, має мету спрощення життя, а доступ у мережу інтернет за будь-якою інформацією стирає кордони між країнами та культурами. Інформаційно-комунікативні технології уже давно поглинули у різні сфери життя. Та освітня галузь не є виключенням, яка також поступово вводить нові способи та методи навчання [9: 911].

У вересні 2017 року президент України затвердив новий закон «Про освіту», концепцію якого запропонувала Лілія Гриневич – Міністр освіти України [7]. Зроблений крок був надзвичайно відповідальним, адже мова йде про освіту дітей, але і необхідним, так як освітня галузь майже не змінювалась з початку незалежності України. Сучасна якісна освіта є запорукою добробуту країни, її економічний та соціальний стан. А так як за 27 років відбулася велика кількість змін у ідеях, знаннях, світогляді, сучасних тенденціях, провідних технологіях. Змінюється все надзвичайно динамічно, швидше ніж покоління, тому і способи навчання мають вдосконалюватися з однаковою швидкістю [8: 159].

Лілія Гриневич зазначала, що в світі такого потоку інформації необхідно навчитися знаходити таку, яка допоможе вирішити життєві проблеми. Пошук

релевантної інформації стала однією із вимог сучасної людини. «Нова освіта» передбачає активне застосування інформаційно-комунікативних технологій у освітньому процесі, аби навчитися шукати, обробляти, обмінюватися, а також створювати інформацію [6: 13].

Сучасні школярі – це ті особи, які народилися уже в період глобального поширення та розквіту сучасних технологій. Їх не можливо вразити появою чогось нового на сучасному ринку. Вони легко засвоюють та приймають такі технології, як хмарні технології, потужні смартфони, високошвидкісний бездротовий інтернет 3 та 4G, віртуальна реальність, штучний інтелект та навіть 3D друк. Покоління Z – так їх називають відомі американські вчені Вільям Штраус та Нейл Хоув [10]. Це покоління народилося в проміжку від 1995-2000 рр. та 2010-2012 рр. Їх ще називають Digital Natives, Internet Generation, тобто всі існуючі технології є невід’ємною частиною їхнього життя. Вони завжди знаходяться у потоці різноманітної інформації, яка є у вільному доступі. Для них не має потреби читати книгу, якщо легше подивитися відео, живе спілкування перетворилося на віртуальне з-за допомогою чатів, фотографій та стікерів. Саме тому підхід до навчання таких учнів має враховувати всі ці особливості [11].

Отже, метою даної статті є розгляд питання доцільності та ефективності використання старт-технологій, а конкретно смартфонів, при вивченні ІМ, розглянути їх функції, переваги та недоліки, а також навести приклади деяких вправ з використанням смартфонів.

Як уже зазначалось раніше, покоління Z звикло до коротких інформаційних повідомлень, різного роду візуалізації, інтерактивності, що негативно сказується на низькій увазі та концентрації під час читання довгих текстів [4: 2]. Отже, використовуючи дані технології у роботі з «Z» учнями необхідно брати це до уваги.

Інноваційні технології, насамперед, є дуже важливим впровадженням у Нову українську школу. Це не просто зміна методів та підходів, а й зміна типу мислення, світогляду із залучення нових інформаційних технологій. Метою інноваційних технологій є всебічний розвиток особистості, його критичне мислення, креативність, розв’язання проблемних питань, розвиток мотивації. Інноваційні технології – це постійний пошук нових ідей і саморозвиток. Ідеєю сучасної освіти є не засвоєння всіх знань одночасно, які або ніколи не знадобляться, або які учні не зможуть використати практично, а можливість здобути інформацію, коли виникне до цього потреба. Тому все більше розглядається безперервна освіта, освіта протягом життя, яка може реалізуватися через інформаційно-комунікативні технології [7: 160].

Розглянемо функції ІКТ. Інформаційно-комунікативні технологія мають як *інформативну*, *навчальну*, так і *розважальну* функцію. Тому не дивно, що під час уроків залучення елементів мультимедії привертає значну увагу. Вже існує досвід залучення в урок презентацій, відео-фрагментів, фото ілюстрацій за допомогою комп’ютера або ноутбука, проектора. Але для того, щоб реалізувати інноваційність на уроці, потрібно застосовувати старт-технології. Смарт (smart) в перекладі з англійської мови означає розумний, але є і інше трактування, як self-

directed, motivated, adaptive, resource-enriched, technology embedded. Якщо перекласти, то смарт – це самостійне, вмотивоване та адаптивне навчання, яке збагачене ресурсами та має вбудовані технології. До популярних технологій належить smartphone, smarthome, smartTV. Говорячи про смарт освіту загалом, то її неможливо уявити без відкритих ресурсів. Поява Web 2.0 та різних соціальних мереж, блогів, надала змогу користувачам створювати власний контент [2: 26].

Smartboard є одним із інтерактивних інструментів, які можна використати при вивченні іноземної мови. Дошка підключається до комп'ютера, та є ніби великим монітором для програвання матеріалу. Вона дозволяє демонструвати будь-який тип мультимедії, програвати її, змінювати, оживляти, а за допомогою сенсорного екрану можливо писати або малювати будь що, підкреслювати, виділяти головне. Можливо переміщати об'єкти, наприклад, для вивчення слів, будувати речення тощо. Такі завдання не просто навчають учнів певним граматичним, лексичним навичкам, а розвивають візуальне та кінетичне сприймання. Також дошка має великий потенціал, так до того ж має підключення в мережу інтернет [5: 208].

Ще однією смарт-технологією є смартфони – маленькі портативні мобільні телефони, які мають велику кількість функцій, майже як у портативного комп'ютера. Неможливо не відзначити, що смартфони замінюють велику кількість девайсів, які раніше потрібно було купляти окремо, наприклад камера, mp3 та mp4 програвач, ліхтарик, карта, навігатор, QR сканер та навіть гаманець. Крім того, смартфон підтримує встановлення додатків, наприклад ігор, додатків для відео дзвінків та обміну повідомленнями (Viber, Skype, Telegram, Whatsapp), хмарних сховищ (Google Drive, Dropbox), доступ до соціальних мереж (Facebook, Twitter), блогів, підкастів вебсторінок, відео ресурсів (Youtube) та багато іншого. Крім цих ресурсів, які можна інтегрувати у навчання іноземної мови, існують і спеціальні навчальні, наприклад словники, програми для тестування та перевірки знань. За допомогою смартфонів можна ввести і дистанційне навчання. Перевернутий клас – технологія для економії часу на уроці заради практичних занять. Вчитель записує відео з поясненням теоретичного матеріалу, а учні опрацьовують його вдома.

Більшість підлітків уже мають смартфони, можуть використовувати їх 24 години на добу, знають їх досконально, тому і називають їх своїми незамінними помічниками. Смартфони є мобільними девайсами. Бездротова робота та під'єднання до мережі інтернет дають можливість використовувати їх будь-де та будь-коли, що дозволяє рухатися під час уроку, або навіть навчатися поза межами навчального закладу: на вулиці, в кафе, в громадському транспорті. На відміну від комп'ютерів, за якими можна працювати лише на одному місці [1: 151].

Багатьох фахівців таких як В. А. Куклев, В. Ю. Биков, І.Н. Голіцина, Т.А. Калуга, Н. Хоклі, А.Kukulska-Hulme досліджували використання смартфонів в освіті, та зазначають наступні позитивні моменти: підвищення мотивації та цікавості до роботи у такий незвичайний спосіб, адже у більшості шкіл на уроках заборонено користуватися мобільними телефонами. До того ж, у учнів посилюється пізнавальна діяльність, активізується самостійна робота, свобода, а матеріал, який був поданий у креативний спосіб, запам'ятовується краще. Так як

кожен учень має власний девайс, він може працювати з матеріалом в такому темпі, з яким йому комфортно [3: 165].

Але, залучаючи до роботи на уроці старт-технології, не обійтися і без недоліків, з якими може зіштовхнутися вчитель. Перш за все, це може бути недостатня кількість знань з боку вчителя, який може неправильно організувати роботу, та результату не буде. Іншою проблемою може бути недостатня технічна оснащеність класу, тобто не у всіх учнів будуть такі телефони, аби реалізувати задуми вчителя, попередньо необхідно дізнатися про функціонал і при необхідності попросити учнів встановити додатки. Навіть якщо смартфон сучасний, він може не підтримувати необхідний додаток тому, що у учнів можуть бути різні операційні системи (Android, iOS, Windows). При необхідності доступу до WiFi, школа може не надавати такої можливості, а мобільний інтернет є надзвичайно повільним. Іноді заряду батареї не вистачає на роботу цілий день, і це ще одна з проблем на уроці. Тому, готуючись, необхідно мінімізувати всі проблеми, продумати, як можна буде вийти із ситуації, а краще всього всі матеріали дублювати на папері. Але недоліки здаються незначними перед тим потенціалом, який відкривається у застосуванні таких технологій [3: 166].

Отже, наведемо приклади завдань у вивченні іноземної мови з використанням старт-технології.

1. Google Maps – інструмент, в якому можна подивитись не лише карту, а і відмічені місця, де знаходиться магазин, банк, музей тощо, прокласти маршрут, перейти в режим панорами. Можливими завданнями з картою будуть такі:

- Your friend is in the unfamiliar city and should come to you. But she/he doesn't know the address where to go. You should explain all directions. She/he is using map to follow all instructions. Exchange roles. Use different locations.
- Name some city or town in any country, ask students to find top 5 places they would like to visit there. Why? /ask them to choose where they would like to live.
- Describing your town. Choose any well known street or place and describe it to your partner, partner should guess the street and find it at the map.
- Write a story about your dream trip, looking at the map.
- Work in pairs. Pin some place at the map not looking at it, partner should put questions to understand what country it is.

2. Instagram – майже у кожного другого є профіль в цій фото мережі. Вона корисна не лише для розваги, поділитися фотографіями, а і для навчання. Адже там можна знайти багато способів закріпити матеріал.

- Suggest the set of pictures from instagram to your learners. They can be connected with your topic or any topic. Learners should create as many hashtags to pictures as they can.
- Make up a 15 second video to the related topic.
- Work in pairs, one is searching picture, for example famous people and another should describe appearance of them
- Give personal task to some students (post on instagram a picture of your pet, a picture where you was a child, and so on, and write little story about it). On the following day ask the students what posts they saw.

- Create a special hashtag for your class, for example when they have summer holiday. Ask them to use this hashtag, so they could practice English and comment photos each other.

- Show interesting random picture to your students, and give some key words they should use in their story.

- Write down a dialogue on the suggested topic and choose part of it and record a small video. Other students will see only part of it and should suggest their ideas what other parts of conversation.

3. Camera – функція фото та відеозйомки може бути використана у багатьох варіантах, як наприклад у наступних вправах:

- Record a video using non verbal communication, but show to the class without any sound.

- Find the picture that you shot accidentally. Show it to your partner, he should try explain what was going on there.

- Find the very first picture on your phone. Everybody do the same and send all pictures via Viber. Try to make a story using all these pictures.

- At home take pictures of different objects that you have, but only its texture. Other students should guess what it can be.

- Project «My daily routine». Record only 1 second of each thing you do every day.

- What did you do on 7th of April? What time it was? Look at your photo gallery and find a picture on this date, if there is none, choose the closest date.

Отже, це лише частина того, на що здатні смартфони у практичній діяльності. Ще можливо використання музичного плеєру, диктофона, календаря, годинника, записника, соціальних мереж тощо. У креативного вчителя немає меж у створенні цікавих завдань. Смартфони забезпечать урок тими самими інноваційними технологіями, яких потребує нова освіта, активізує пізнавальну діяльність, мотивацію, поглиблює знання у іноземній мові, а разом з тим і те, як працювати із смарт-технологіями.

Список використаної літератури

1. Балабан Я. Р. Сутність мобільного навчання в освітньому процесі / Я. Р. Балабан, І. О. Мороз. // Фізико-математична освіта : науковий журнал. – 2017. – №4. – С. 149–155.

2. Василенко А. Смарт-освіта як чинник інноваційного розвитку суспільства/ Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. –С. 25-27.

3. Грунтова Т. В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців засобами мобільного навчання / Т. В. Грунтова // Наукові записки, 2017. – т. 2. –№11– С. 162–168.

4. Міхненко Г. Е. ПОКОЛІННЯ Z: ВИКЛИК ВИКЛАДАЧАМ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ [Електронний ресурс] / Г. Е. Міхненко // Національний технічний університет України «КПІ ім. Ігоря Сікорського» – Режим доступу до ресурсу: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/mIkhnenko_pokolinnia.pdf.

5. Мойсієнко О. Смарт-освіта як чинник інноваційного розвитку суспільства/ Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. –С. 207-209.

6. Нова школа. Простір освітніх можливостей. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016.pdf>

7. Проект Закона "Об образовании": основные нормы [Електронний ресурс] // Osvita.ua. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://ru.osvita.ua/school/reform/52432/>

8. Стражнікова І. В. Проблеми впровадження інноваційних технологій у процесі безперервної освіти України ХХІ століття / І. В. Стражнікова. // Серія “Педагогіка, соціальна робота”. – №22. – С. 159–162.

9. Шарпита В. С. Особливості розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у сучасних умовах української економіки / В. С. Шарпита, Н. А. Иванченко. // Економіка і суспільство. – 2017. – №10. – С. 911–915.

10. Howe, Neil; Strauss, William 1991: Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow and Company.

11. X Y Z - теория поколений [Електронний ресурс] // 2017 – Режим доступу до ресурсу: http://www.spletnik.ru/blogs/govoryat_chno/139320_x-y-z-teoriya-pokoleniy.

І. Ю. Шапран

Житомирський державний університет

імені І. Франка

Науковий керівник:

канд. філол. наук, доцент, Савчук І. І.

ЗВ'ЯЗОК МОВИ ТА КУЛЬТУРИ У ВИМІРІ ТЕОРІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Постановка проблеми: У сучасному світі міжкультурна комунікація стала однією з найважливіших форм взаєморозуміння людей, що сприяє формуванню толерантності, діалогу культур, прогресивному культурно-історичному розвитку народів Землі. Щоб запобігти міжкультурним комунікативним невдачам, варто знати, що між мовою та культурою існує тісний, нерозривний зв'язок, адже мова зберігає усі культурні цінності народу. Успішна міжкультурна комунікація досягається за рахунок створення лінгвокультурної картини світу, під якою розуміється сукупність знань про мовні одиниці, їх культурний зміст, вироблений на певному етапі розвитку нації, що зберігається і передається з покоління в покоління і забезпечує спадкоємність мовного і культурного мислення носіїв мови.

Розробленість дослідження: Зв'язок мови та культури є актуальною темою дослідження у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Дана проблема знайшла своє відображення у роботах Ф. Боаса, І. Гердера, В. фон Гумбольдта, Б. Єрасова, О. Леонтовича, Ю. Лотмана, Е. Сепіра, С. Тер-Мінасової, Н. І. Толстого, Б. Уорфа та інших.

Метою даної роботи є теоретичний аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми та висвітлення особливостей зв'язку мови та культури у вимірі теорії міжкультурної комунікації.

Виклад основного матеріалу: Розуміння культури як комунікації стало основою розвитку теорії міжкультурної комунікації, біля витоків якої був Е. Холл. «Культура» і «комунікація» є базовими для міжкультурної комунікації.

Міжкультурна комунікація – підсистема людської комунікації. У найзагальнішому вигляді міжкультурну комунікацію визначають як комунікацію між членами двох або більше культур. Міжкультурна комунікація є необхідною передумовою функціонування і розвитку культури, що забезпечує інформаційний зв'язок між соціальними групами і спільнотами в часі і просторі, що робить можливим накопичення і передачу соціокультурного досвіду, організацію та координацію спільної діяльності людей, трансляцію ідей, знань і цінностей [3].

Тісний зв'язок мов і культур відзначався вченими ще задовго до виникнення глобалізаційних процесів інформаційного століття, коли мова вивчалася в основному як лінгвістичне явище. Одним з перших лінгвістів, що звернули увагу на нерозривний зв'язок мови і національної культури, був німецький філософ і мовознавець, засновник Берлінського університету В. фон Гумбольдт. Свої погляди на мову як на діяльність, характер і структура якої висловлюють культуру і індивідуальність мовців, він виклав у трактаті «Про відмінність будови людських мов і їх вплив на духовний розвиток людства («Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts»)), вперше опублікованому в 1836 р. [2]. В. фон Гумбольдт розглядав мову як «засіб формування нації» на основі спільності культури, що виражає самобутню внутрішню форму «духу народу». Мова, на думку В. фон Гумбольдта, є частиною національної ідентичності. Разом з рідною мовою ми сприймаємо як би частинку нас самих [2: 68-69]. Відповідно, контакт з іншими мовами і культурами сприяє взаєморозумінню між народами, так як дозволяє зрозуміти спосіб мислення і світовідчуття людей, які говорять іншими мовами.

В кінці XIX – початку XX ст. одним з основних центрів етнологічних і етнографічних досліджень стали Сполучені Штати Америки в зв'язку з великим інтересом до мов і культур корінних народів Америки. Американський антрополог Ф. Боас переглянув поняття культури і включив в нього мову в якості одного з найбільш важливих компонентів [7]. Подальший розвиток етнолінгвістики в працях його учнів Е. Сепіра і Б. Уорфа пов'язано з висуненням принципу лінгвістичної відносності – уявленням про те, що «картина світу» людини залежить не стільки від навколишньої дійсності, скільки від граматичної й лексичної структури його мови.

Взаємовідносини мови і культури також привернули значну увагу у вітчизняній науці і розглядалися в якості предмета вивчення в працях багатьох вчених, які, з огляду на багатоаспектність феноменів мови і культури, використовували дослідні методи і підходи різних теоретичних дисциплін. Представник напрямку етнолінгвістики, академік Н. І. Толстой, визнавав тісний, нерозривний зв'язок мови і культури, але в той же час підкреслював складність і неоднозначність їх взаємовідносин [6]. Відносини між культурою і мовою можуть розглядатися як відносини цілого і його частини. Мова може бути сприйнята як компонент культури або знаряддя культури (що не одне і те ж), особливо коли йдеться про літературну мову або мову фольклору. Однак мова в той же час і автономна по відношенню до культури в цілому, і її можна розглядати окремо від культури (що і робиться постійно) або в порівнянні з культурою як з рівнозначним і рівноправним феноменом [6: 16].

З точки зору семіотики, наукової дисципліни, що вивчає різні знакові системи, що зберігають і передають інформацію, проблеми взаємин мов і культур були висвітлені в працях Ю. М. Лотмана [4], автора універсальної семіотичної теорії та методології. Використовуючи в якості об'єкта аналізу семіотичний простір («семіосферу»), усередині якої реалізуються комунікативні процеси і виробляється нова інформація, Ю. Лотман прийшов до висновку, що умовою існування мови та

культури є необхідність чогось іншого (іншої людини, мови чи культури), так як простір реальності не охоплюється жодною мовою окремо, а тільки їх сукупністю [4].

Відзначаючи тісний взаємозв'язок і взаємозалежність мови та мислення, і аналізуючи їх співвідношення з культурою і дійсністю, російський лінгвіст і культуролог С. Г. Тер-Мінасова приходить до висновку, що мова, мислення і культура взаємопов'язані настільки тісно, що практично складають єдине ціле, що складається з цих трьох компонентів, жоден з яких не може функціонувати (а отже, і існувати) без двох інших. Всі разом вони співвідносяться з реальним світом, протистоять йому, залежать від нього і одночасно формують його [5: 39]. Уточнюючи взаємини мови і культури, С. Тер-Мінасова стверджує, що правильніше говорити не про співвідношення частина – ціле, мова – частина культури, а про взаємопроникнення, взаємозв'язок і взаємодію. Мова – частина культури, але й культура – лише частина мови. Значить, мовна картина світу не в повному обсязі поглинена культурною, якщо під останньою розуміти світогляд людини, створений в результаті його фізичного досвіду і духовної діяльності [5: 46].

С. Тер-Мінасова зазначає, що зв'язок мови і культури визначається тим, що між реальністю і мовою стоїть мисляча людина, носій мови. Сприймаючи і усвідомлюючи світ, людина осмислює результати свого сприйняття в процесі мислення і надає їм вербальну форму. Те, що між мовою і реальністю стоїть мислення, пояснює відмінності в вираженні реальності різними мовами. «Шлях від реального світу до поняття, і далі до словесного вираження різний у різних народів, що обумовлено відмінностями історії, географії, особливостями життя цих народів і, відповідно, відмінностями розвитку їх суспільної свідомості. Оскільки наша свідомість обумовлена як колективно (всім тим, що визначено словом "культура" в його широкому, етнографічному сенсі), так і індивідуально (специфічним сприйняттям світу), то мова відображає дійсність не прямо, а від реального світу до мислення і від мислення до мови [5: 39]. Обумовленість відображення світу національною культурою, менталітетом і світоглядом створює, на думку С. Тер-Мінасової, відому метафору про мову як про дзеркало, в якому відбивається світ. Те, що національна культурна картина світу є первинною по відношенню до мовної, пояснює залежність мови від культури. Але, у свою чергу, мова також надає безсумнівний вплив на культуру і мислення шляхом формування у свідомості картини світу, заданої йому рідною мовою.

Говорячи про вплив мови на світогляд, вчена підкреслює, що мова нав'язує людині певне бачення світу [5: 47]. Тісний взаємозв'язок культурної і мовної картин світу С. Тер-Мінасова також пояснює невдачі різних лінгвістичних шкіл відірвати мову від реальності і вивчати її на матеріалі лише суто лінгвістичних форм і структур. Необхідно брати до уваги не тільки мовну форму, а й зміст – це є єдиним шляхом всебічного дослідження будь-якого явища [5: 46].

Зв'язок мови і культури здійснюється на основі репрезентативної функції мови. Предметність конкретної культури для мови постає в якості референта, який позначається мовним способом. Таку функцію мови можна назвати і

етнокультурною. Наявність етнокультурної функції дає мові культурний зміст і обґрунтовує її в якості одного з критеріїв етнокультурної ідентичності.

Мова, як основна специфічна ознака етносу, займає перше місце серед національно-специфічних компонентів культури. Функції мови, що мають безпосереднє відношення до національної культури, полягають в зберіганні культурних цінностей в формах писемного та усного мовлення, передачі скарбів національної культури з покоління в покоління і формуванні людини шляхом створення особливого бачення світу і менталітету. Підкреслюючи важливість мови в формуванні етнокультурної ідентичності, С. Тер-Мінасова зазначає, що мова – потужне громадське знаряддя, яке формує людський потік в етнос, яке утворює націю через збереження і передачу культури, традицій, суспільної свідомості даного мовного колективу [5: 14].

У процесі міжкультурної взаємодії в своїй мові мовець намагається передати певний обсяг інформації головним чином вербальним способом, вибором тих чи інших одиниць мови, бо мова – і, зокрема, її словниковий склад – є кращим доказом реальності «культури» в тому сенсі, що вона історично передає систему «уявлень» і «установок».

Загальновідомо, що вже при знайомстві з іноземною мовою, людина спирається на знання рідної та, навпаки, пізнання іноземної мови породжує більш глибоке розуміння рідної мови [1: 240]. Але слід зазначити, що рідна мова іноді заважає комунікації та усвідомленню особливостей іноземної мови. Те ж саме відбувається і з культурою. Культура свого суспільства, безсумнівно, дає розуміння культури іншого суспільства на основі однаковості і тотожності. З іншого боку, звична культура свого народу не дозволяє зрозуміти і усвідомити деякі культурні звичаї і традиції інших культур.

Як правило, процес міжкультурного спілкування протікає на мові міжнародної співпраці, проте навіть в цьому випадку комуніканти не вільні від свого (рідного) національного світогляду, яке не тільки знаходить відображення у мовній свідомості людей, а й впливає істотним чином на мовну та розумову діяльність мовця.

При вивченні іноземної мови крім простого засвоєння граматики і вивчення лексики, необхідна лінгвокультурна компетенція в просторі мови, в якій здійснюється взаємодія. Тому акцент слід змістити на оволодіння лінгвокультурною компетенцією, яка має на увазі вивчення і пізнання лінгвокультурного матеріалу, що сприяє вдосконаленню міжкультурної комунікації.

Знаючи культуру, звичаї, традиції, людина легше знаходить ті засоби, які будуть адекватними саме з представниками даної нації і те, що зазвичай без уваги залишається в одній культурі, викликає подив і навіть недоброзичливість в іншій.

Висновок: Міжкультурна комунікація досягається за рахунок грамотного ставлення до навколишньої дійсності, створення лінгвокультурної картини світу, під якою ми розуміємо сукупність знань про мовні одиниці, їх культурний зміст, вироблений на певному етапі розвитку нації, що зберігається і передається з покоління в покоління і забезпечує спадкоємність мовного і культурного мислення

носіїв мови. А це можливо не просто при засвоєнні лексики мови, а й культурної наповнюваності. Мова може представляти і культурно-специфічні аспекти фізичного і соціального світу, і специфічні сторони системи культурних цінностей.

Отже, мова – це дзеркало національної культури, величезна культурна і інтелектуальна цінність. Мова – це засіб спілкування, ідентифікації, соціалізації та залучення до культурних цінностей. Мова не просто передає якість повідомлення, але й володіє здатністю фіксувати і зберігати культурні надбання людства.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт. – Москва: Прогресс, 2000. – 400 с.
3. Казначеева Т. А. Основные концептуальные подходы к пониманию культуры в культурологии и межкультурной коммуникации / Татьяна Александровна Казначеева. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 3 с.
4. Лотман Ю. М. Семиосфера (Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки / Юрий Михайлович Лотман. – СПб: Искусство, 2000. – 703 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – Москва: Слово, 2000. – 146 с.
6. Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и лингвистике / Никита Ильич Толстой. – Москва: Индрик, 1995. – 512 с.
7. Boas F. The Mind of Primitive Man (Classic Reprint) / Franz Boas. – New York: Forgotten Books, 2012. – 308 с.

Л.В. Шевчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник :

д.ф.н., проф., Буніятова І.Р.

ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ТЕОРІЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ РЕЧЕННЯ

В середині ХХ століття відправною точкою у дослідженні синтаксичних структур поряд з традиційним підходом, що досліджує синтаксичні особливості конститuentів речення, став функціональний, який визначає комунікативну перспективу речення, вивчає розподіл елементів висловлення за важливістю подачі інформації, виокремлює тему і рему повідомлення. У рамках новітньої парадигми сучасної лінгвістики – генеративної граматики, виникає новий напрям дослідження – теорія інформаційної структури речення (ІСР), що досліджує семантичні відношення між смисловими групами, які складають основу його змісту та впорядковані й оформлені відповідно до граматики певної мови [8: 21]. ІСР включає такі компоненти: 1) лінгвістична форма; 2) комунікативні функції, які виконує ця форма; 3) контексти, або вихідні компоненти оповіді, у яких певні

лінгвістичні форми можуть виконувати відповідні комунікативні функції. Специфікою аналізу ІСР є саме виявлення зв'язку між формальним і комунікативним аспектом мови, між лінгвістичною формою й ментальним станом мовця і слухача [1].

Метою статті є аналіз основних термінів теорії інформаційної структури речення.

Термін *інформаційна структура речення* відноситься до способів передачі лінгвістичної кодової інформації, що презентується мовцем залежно від того, як він оцінює тимчасовий ментальний стан слухача [3]. Висловлення передає інформацію, що міститься в повідомленні, а також імпліцитні або експліцитні інструкції щодо обробки цієї інформації й її інтегрування у знання слухача. Щоб досягти цього, мовець повинен вирішити, які частини повідомлення є відомою і новою інформацією для слухача. Слухач повинен виявити елементи, що існують у його знанні (відома інформація), які мають значення для обробки повідомлення. Інформація надходить у поєднанні з новими елементами (тобто з невідомим для слухача), які слухач співвідносить з відомими відрізками знання.

Вибір нової і відомої інформації мовцем залежить від його оцінки тимчасового стану свідомості і уваги слухача. Інформаційна структура речення таким чином виконує дві основні функції мови – передачу інформації і спонукання до соціальної взаємодії. Природня мова має формальні засоби, що маркують основні диференційні ознаки відомої і невідомої інформації (наголос, структурне розташування елементів у реченні).

Існує декілька точок зору стосовно витоків теорії інформаційної структури речення, однією з яких є поступова модель комунікації (*incremental model*), згідно якої метою комунікації є зменшення різниці у знаннях співрозмовників і збільшення спільного фонду знань (*common ground*). При цьому нова інформація повинна поступати поступово, оскільки слухачем сприймається лише такий її об'єм, який може бути співвіднесений з попереднім існуючим контекстом (досвідом, знанням) [5]. Наприклад, речення (1)а є вдалим, оскільки його топік *One little boy* вводиться поступово, за допомогою попереднього контексту *I had to visit an orphanage*, на відміну від (2)б), у якому слухач повинен сприйняти невідомий йому відрізок інформації (про притулок для дітей) і одночасно надати нового статусу одному з хлопчиків (його хвороба).

What took you so long?

(1) a) *I had to visit an orphanage. One little boy was sick*

(2) b) **One little boy was sick.*

Основними категоріями теорії ІСР є топік і фокус. *Tonik* (тема, відома інформація) визначається у взаємозв'язку з двома іншими поняттями – даності (*givenness*) і інтенціональністю (*aboutness*). *Даність* зорієнтована на слухача, тобто топік містить інформацію відому слухачеві, наявну у спільному фонді знань співрозмовників, яка швидко активується у короткостроковій пам'яті слухача, оскільки була попередньо згадана, або яка впливає з екстралінгвістичного контексту [5]. *Інтенціональність* є категорією емпірично вищою за даність,

оскільки виражає інтенцію мовця, саме він вирішує, яку лакуну в знаннях слухача він має інтенцію заповнити [7].

Фокус (комент, рема, нова інформація) містить нову інформацію для спільного фонду знань співрозмовників. Згідно однієї з теорій, що досліджує фокус, теорії твердження (*assertion theory*), фокус є тією частиною пропозиції, за допомогою якої твердження відрізняється від пресупозиції (імпліцитного компонента повідомлення [4]).

Поряд з двома основними категоріями топіка і фокуса, у різних лінгвістичних школах існує їхній поділ на подальші субкатегорії та сегменти. Так, виокремлюють перехідний інформаційний елемент, який вказує яким саме чином фокус пов'язаний з топіком, або виокремлюють різні комунікативні рівні : топік – комент vs фокус – фон. Якщо перший поділ відповідає поступовій теорії введення інформації, то останній наголошує на існуванні альтернатив для фокусу та на їх відсутності для фону [5].

Комунікативний поділ речення нерозривно пов'язаний з лінарним оформленням синтаксичної структури, з порядком слів у реченні. У багатьох мовах загальноприйнятим є принцип оформлення речення від відомої інформації до нової. Цей принцип вирішальний і в оформленні англійського речення. Неканонічний порядок слів впливає на зв'язність дискурсу, він виконує функцію структурування, дозволяє мовцю маркувати інформаційний статус елементів, які складають пропозицію: що нове, що відоме і що пов'язане з попереднім контекстом [2: 43]. Новою/відомою сутність може бути стосовно двох площин: слухача та дискурсу. Дискурсивно нова інформація не завжди нова для слухача, а відома слухачеві інформація не завжди дискурсивно відома. Дискурсивно відомої, але нової для слухача інформації не існує, оскільки все, що було відомо в контексті, повинно бути відомо слухачеві [6]. Рівновагу вдається відновити, застосувавши поняття інференційності [2: 52].

Таблиця 1.

Відомість інформації у тексті

	Відома слухачеві	Нова для слухача
Дискурс відома	попередньо вказана в контексті	не існує (згідно з Prince) / <i>інференційна</i>
Дискурс нова	не використана	повністю нова

Отже, не зважаючи на існування певного інвентаря різних термінів на позначення нової і відомої інформації, більшість дослідників погоджуються, що теорія інформаційної структури речення базується на рекурсивних правилах, тобто новий зміст подається у взаємозв'язку з існуючим фондом спільного знання, у іншому випадку відбувається збій комунікації.

Список використаної літератури

- 1) Андрушенко О.Ю. Інформація структура речення: сучасні підходи та методи дослідження / О. Ю. Андрушенко. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=stfil_2012_1_9

- 2) Birner B. Discourse Functions at the Periphery: Noncanonical Word Order in English / B. Birner // Proceedings of Dislocated Elements Workshop, ZAS Berlin, 2003. – P. 41–62.
- 3) Chafe W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects and topics / W. Chafe // Subject and Topic. - Academic Press, New York, 1976. - P. 27–55.
- 4) Lambrecht K. Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus and the Mental Representations of Discourse Referents / K. Lambrecht. - Cambridge : CUP, 2000. - 388 p.
- 5) Matic D. Information Structure in Linguistics / D. Matic // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, 2015. – Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.53013-X>
- 6) Prince E. The ZPG Letter: Subjects, Definiteness, and the Information-Status / E. Prince // Discourse Description: Diverse Analyses of a Fundraising Text. – Amsterdam : John Benjamins, 1992. – P. 295–325.
- 7) Reinhart T. Pragmatics and linguistics. An analysis of sentence topics / N. Reinhart // Philosophica, 1981. - №27.- P. 53–94.
- 8) Schwabe K. On Information Structure, Meaning and Form / K. Schwabe, S. Winkler. - Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2007. — 350 p.

І. В. Шерстюк

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Науковий керівник:
к. філол. н. Марченко Валентина Володимирівна,*

РОЛЬ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ: МОВНІ ТА ПОЗАМОВНІ ОСОБЛИВОСТІ

У результаті інформаційного прогресу виникло поняття «інфосфера», головною ознакою якої є доступність інформації в будь-який час, незважаючи на відстань. Відповідно створюються і нові способи комунікації, що значно відрізняються від традиційних, результатом чого є перетворення мережі Інтернет з величезного сховища даних на потужний засіб спілкування, що нівелює часові, просторові, гендерні, соціальні та інші обмеження і стає невід'ємною частиною еволюції цивілізації, проникаючи в усі сфери нашого життя.

Виникнення нового комунікативного середовища – мережі Інтернет – сприяло появі Інтернет-дискурсу [6: 35]. Головною перевагою є те, що цей тип дискурсу реалізується в будь-який час між людьми, що знаходяться за тисячі миль, надає найціннішу можливість налагодити спілкування, обмінюватися думками, ідеями, узгодити співробітництво. Вагомою є також роль Інтернет-дискурсу у формуванні взаємовідносин між представниками різних культур, тому **метою** цієї праці є з'ясування ролі Інтернет-дискурсу у міжкультурній комунікації шляхом аналізу мовних та позамовних засобів, що у ньому функціонують.

Аналіз мовних засобів, що актуалізуються в Інтернет-дискурсі, засвідчив, що до найпоширеніших засобів фонетичного рівня мови слід віднести *ономатопею*, тобто слово, що є результатом звуконаслідування. Для емоційного забарвлення мови користувачі Інтернет-мереж застосовують такі вигукі:

Whoa, wow – для позначення захоплення;

awwww – для позначення здивування;
уау – виражає щастя, задоволення;
уіррее – схвалення [7].

Фонетичні засоби, які, в першу чергу, асоціюються у нас з індикатором емоцій в спілкування, не мають такого різноманіття на письмі. Ураховуючи те, що Інтернет-дискурс є письмовим спілкуванням, використання фонетичних засобів замінюється графічними засобами, що розглянуто нижче.

На лексичному рівні прослідковується дотримання мовного закону економії, а відтак використовуються аббревіатури та акроніми. Ці лексичні прийоми служать засобом економії часу і зусиль в процесі спілкування, а також виступають маркером приналежності до певної групи, секретної та непристойної інформації.

Абревіатура як продукт способу скорочення зазвичай складається з комбінації букв, узятих у різних поєднаннях зі слова або словосполучення [8: 258].

*I'd like to have it done **asap**.*

Спілкування через електронну пошту широко використовує відомі скорочення, як-от: *bbfn* – *bye bye for now*; *btw* – *by the way*; *fyi* – *for your information*; *iac* – *in any case*; *imho* – *in my humble opinion*; *otoh* – *on the other hand*; *lol* – *laugh out loud* [8: 259].

Більше того, в електронному середовищі використовуються не лише типові для сучасної англійської мови типи аббревіатур, а й породжуються і активно функціонують комп'ютерні види аббревіатур такі, як *цифрові аббревіатури*, «*звукові*» *аббревіатури*, *клавіатурні аббревіатури* [4: 122].

У цифрових аббревіатурах число **2** використовують для позначення прийменника **to**, прислівника **too**, префікса **to-**: *2day* (*today*), *L2M* (*listening to music*), *N2M* (*not to mention*).

Так само число **4** може замінювати прийменник **for** і морфему – **fore**: *4 u* (*for you*), *B4* (*before*) [4: 125].

Часто в скороченнях використовуються цифри та знаки: *@?* *at*, *@teotd* – *at the end of the day*; *1* – *one or won*; *ne1* – *anyone*; *% (oo)* – *T%k* – *took*; *& (and)* – *b&* – *band*; *CUI8r* – *see you later*; *?4U* – *question for you*; *2U2* – *to you too*; *2MFM* – *too much for me*; *=w=* – *whatever*; **G*?* *giggle or grin*; **H*?* *hug*; **K*?* *kiss* [6: 79].

Словотворчі процеси в Інтернет-дискурсі відбуваються відповідно до прийнятих у мові засобів словотворення, таких як афіксація: *mailer*, *windowfull*, *froggy*; словоскладання: *wiredhead*, *webcam*, *netman*. Афіксами є такі специфічні префіксальних новоутворення, як "e-" (від *e-mail*): *e-money*, *e-shop*; **at -**: *atsign*, **@ -** *party*; **info-**: *infomercial*, *infomania*, а також традиційні суфікси, властиві розмовній лексиці: **-er**: *browser*, *server*; **-ing**: *eavesdropping*, *mirroring*; **-ity**: *dubiosity*, *obviousity*; **-full**: *folderfull*, *screenfull*; суфікси, властиві науковій лексиці: **-itude**: *hackitude*, *geekitude*; **-en**: *vixen*, *matrixen*; **-oid**: *nerdoid*, *modemoid*; **-able**: *crackable*, *clickable*; суфікси, властиві розмовної лексики: **-ie/y**: *newbie*, [3: 20-23].

Аналіз похідних лексем, що мають у своєму складі суфікс **-er**, показав, що їхні основи не однорідні, являють собою кілька груп: до першої входять мотивовані слова, що зберігають значення кореня, тобто концептуальне значення, але вжиті в інтернет-контексті, наприклад: *server* – сервер; *mailer* – поштова програма; до другої групи належать слова, які зберігають лише одну концептуальну сему, наприклад,

lamer – ненавчений або безглуздий користувач; третю групу складають похідні, основою яких є нормативні одиниці мови, але вже переосмислені, які беруть участь у словотвірному процесі в метафоричному значенні, наприклад; *surfer* – інтернет-користувач; до останньої групи належать слова, в яких -er не є суфіксом, наприклад, *finger* – програма, що повідомляє інформацію про користувача, зареєстрованому на певному комп'ютері; *mail filter* – програма, яка перевіряє вхідні електронні повідомлення і не приймає ті, які не цікавлять користувача [3: 27].

Характерною рисою пунктуації мови Інтернету є тенденція до **аграматизму**, тобто відхилення від пунктуаційних норм літературної мови з боку продуцента тексту. Дуже широко використовуються символи, які не є частиною традиційної пунктуації, наприклад, #. Можуть зустрічатися абсолютно незвичайні комбінації знаків пунктуації такі, як багаторазові точки для вираження паузи, дефіси, коми. Експресивне ставлення до чого-небудь або акцентуація чого-небудь може передаватися безладним використанням пунктуації: !!!!! або £\$£\$%! [1: 32-33].

В Інтернет-дискурсі *позамовні* одиниці використовуються не для доповнення, а для економії мовних засобів. Однак, це не зменшує емоційної оцінки повідомлення. Однієї одиниці достатньо для передачі всієї конотації слів. Саме тому була розроблена ціла семіотична система, яка функціонує лише в електронному середовищі.

Незважаючи на те, що Інтернет-спілкування є більш письмовим дискурсом, ніж усним, усі канони письмового мовлення порушуються, оскільки спілкування в більшій мірі носить неформальний характер, який утворюється, насамперед, графічними засобами [9: 120].

В Інтернеті зустрічаються також символи, запозичені з мов програмування, наприклад, вживання знаку оклику на початку речення для вираження заперечення: *!Interesting* = not interesting або стрілка для позначення місцезнаходження *dc* ← *holyhead* = 'dc lives in holyhead'. Зірочки зазвичай використовуються для виділення того чи іншого слова, наприклад, This is a **very** important point. Деякі користувачі використовують зірочки для того, щоб позначити уявні дії або виразу обличчя **grin**, **groan**, хоча частіше для цього використовуються кутові дужки *<grin>*, *<groan>*. [1: 43].

Саме Інтернет подарував нам можливість «особисто» привітати, посміхнутися реципієнту. Таку відповідальність на себе взяли емотикони.

Емотикони, безперечно, є антропоцентричними, оскільки переважна більшість представляє обличчя людини (іноді інші частини тіла) та позначають поняття безпосередньо пов'язані з людиною: емоції, почуття, ставлення співрозмовника до інформації, риси характеру, кінестетичні прояви, фізичний стан, характеристики зовнішності, одягу, професії, національності [11: 50].

Ланцюжок деталей, що утворюють емоцію, в горизонтальних набірних емотиконах © двокрапка, крапка з комою, цифра 8 «читаються» як очі, дефіс – як ніс, а дужки, літери O, S, D, P, символ @ – як рот :-) :-) тощо. Для такого «прочитання» подібної групи графем адресату слід схилити голову ліворуч і домислити овал обличчя [34: 20].

Існують також так звані **kaomoji** або **verticonos**, японські емотикони. Їх також називають **горизонтальними** або **non turn smiley**, оскільки для їхнього прочитання немає потреби подумки нахилити голову на 90 градусів за годинниковою стрілкою [45: 174]. Набір графем у цьому різновиді емотиконів інший: очі зображуються парою діакритичних знаків ^, знаків рівності =, або маленьких/прописних літер oO, рот – підкресленням (тут і далі крапка з комою після розшифровки емотикону в дужках є розділовим знаком, а не частиною смайлу): ^_^ =_= (посмішка); O_o (здивування); *^_^* (засоромлено посміхнутися) [10: 180].

Якщо ми зображуємо емодзі в якості мініатюрного зображення людини, ми підсвідомо порівнюємо з нашими традиціями та переконаннями, наприклад, створено емодзі для ісламістів, що передбачає, що мініатюри будуть вдягнуті в традиційний одяг, навряд чи араби, які віддані вірі, будуть спілкуватися європейськими мініатюрами у відкритому одязі. З цим розвитком настала особлива потреба у створенні емодзі-символів, які представляють людську різноманітність. Тому розробники взяли на себе відповідальність, випустивши діапазон смайликів, до яких можуть відноситись люди з різних расових, етнічних і сексуальних груп. Наприклад, у 2014 році компанія Apple розширила свій набір символів, включивши ряд афро-американських смайликів, і у 2015 вони дали можливість користувачам вибирати персонажів з різними тонами шкіри. Сьогодні технологічні компанії продовжують представляти різні групи людей в своїх емодзі-колекціях, вони постійно розширюються, щоб відобразити більше груп людей з кожним новим випуском [12].

З огляду на величезну різноманітність емодзі в усьому світі, слід ретельно обдумати та брати до уваги міжкультурні відмінності, коли відправляєш і перекладаєш зміст повідомлення. Оскільки слово в одній мові може позначати щось зовсім інакше в іншій, існує потреба в культурній чутливості при інтерпретації значення смайликів з різних країн. Ураховуючи цей вплив та розуміючи важливість культурного контексту при використанні емодзі не слід сприймати як само собою зрозуміле те, що при спілкуванні вони можуть мати деякі непередбачувані труднощі. Контекстуалізація і локалізація використання смайликів і розуміння того, яким чином окремі з них відносяться до тієї чи іншої культури є важливими при обміні повідомленнями, що містять смайлики. Це допоможе вам правильно донести свою думку до аудиторії [2: 87].

Незважаючи на призначення смайликів та емотиконів полегшити та прискорити спілкування між користувачами Інтернету, з іншого боку, це ускладнює розуміння та вміння використовувати графічні “помічники”, і відповідно перекладати їх.

Звичайно, смайли, в яких використовуються специфічні ієрогліфічні елементи, не отримали великого розповсюдження у світовому кібер-просторі через незручність набору, проте ідея горизонтальних емотиконів все ж знайшла відгук у середовищі користувачів [11: 181].

Емотикони на позначення національності використовуються в міжнародних чатах. Як бачимо, найчастіше в емотиконах відображається певна формальна ознака нації – одяг, особливості зовнішності тощо [5: 34]. Серед семантичних характеристик емотиконів варто виділити їхню здатність вступати у парадигматичні зв'язки. Зокрема, для них є характерним явище синонімії.

Цілий ряд синонімів виділяють, наприклад, на позначення поняття «клоун»: 8*), <@:0), <|:0), *<:0), @<):0), *:0), *-<] [1: 69].

Деякі емотикони є антонімічними [5: 36]:

:-) – :-((веселий – сумний);

O:) – }:-) (ангел – демон)

Також окремим ідеограмам притаманна полісемія: <3 – 1) любов, 2) серце.

Останнім часом популярність у кібер-просторі завойовують вже готові мальовані (анімовані) емотикони, витісняючи із мережевого використання малозрозумілі набірні смайлики. Відрізняючись в плані графічного вираження від попередників і не вимагаючи спеціальних конвенційних знань для інтерпретації, малюнкові емотикони, тим не менш, характеризуються тими самим смисловими особливостями, що і набірні смайли [11: 50].

Як висновок, можемо стверджувати, що Інтернет-дискурс – це універсальний вид дискурсу, який надає можливість розвитку міжкультурної комунікації і, як наслідок, сприяє взаєморозумінню, тісному контакту та співпраці між користувачами. Як усі види дискурсу, Інтернет-дискурс має свою специфіку в будівництві комунікації між користувачами. Ресурси, що потрібні в підтримці Інтернет-комунікації, змушують користувачів використовувати як мовні, так і позамовні лінгвістичні засоби. Мовні лінгвістичні засоби мають деякі складнощі в розумінні, особливо аббревіатури та фонетичні засоби носіїв інших мов. Однак, таким чином ми вивчаємо мову, адаптуємося до нових більш економних засобів спілкування. Позамовні засоби вже більш адаптивні до будь-яких мов, але також можуть інтерпретуватися по-різному, залежно від культурологічних особливостей мови.

Список використаної літератури

1. Ахренова Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора филол. наук: спец. 10.02.04 “Теория языка” / Н. А. Ахренова, 2009. – С. 234.
2. Ахренова Н. А. Основные способы классификации жанров Интернет-дискурса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия «Гуманитарные науки», 2009. – 290 с.
3. Ахренова Н.А. Разные страны, один Интернет? // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – 2009. – № 9. – 192с.
4. Борисов В. В. Аббревиация и акронимия / В. В. Борисов. – М.: АСТ, 2004. – 125 с.
5. Гриценко Л. М. Особенности виртуального дискурса / Л. М. Гриценко // Молодой ученый. – № 6. – 2009. – 189 с.
6. Гудзь Н. О. Интернет-дискурс: структурна специфіка та конструктивні ознаки / Н. О. Гудзь // Наукові записки [Національного університету “Острозька академія”]. Сер.: Філологічна, 2013. – С. 89 с.
7. Иванов Л. Ю. Язык интернета: заметки лингвиста / Л. Ю. Иванов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/751186>
8. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях / А. Мартине. – М.: Иностранная литература, 1960. – 259 с.
9. Палкевич О. Я. Лингвистическая теория иронии / О. Я. Палкевич // Языковая онтология семантически малых и объемных форм: вестник ИГЛУ, 2000. – 119 с.
10. Реконвальд Н. В. Англомовний чат як різновид комп’ютерно-опосередкованої комунікації (прагмалінгвістичне дослідження) / Н. В. Реконвальд. – Одеса, 2008. – 378 с.
11. Школовая М.С. Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дисс. ... канд. филол. н.: 10.02.19 / Школовая Марианна Сергеевна. – Тверь, 2005. – 174 с.
12. Apple Newsroom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.apple.com/newsroom/2018/10/apple-brings-more-than-70-new-emoji-to-iphone-with-ios-12-1/>.

Д.П. Шмідт
*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
професор, кандидат педагогічних наук Л.В. Калініна.*

НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ГРУПОВОМУ СПІЛКУВАННЮ НА ОСНОВІ КООПЕРАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність дослідження. Однією з найпоширеніших форм навчання іноземної мови сьогодні є групова організація, яка не тільки сприяє підвищенню ефективності навчання, а й сприйняттю навчально-пізнавальної діяльності учнів, формуванню у них самостійності, здатності до самоосвіти та вмінню сприймати думку інших учнів. Однак, аналіз методичної літератури показав що відмінності простежуються і в розумінні поняття «групова організація», а також у технологіях її організації та підходах до поняття. Така проблема досліджувалася різними педагогами з різних боків. Аналізуючи організацію праці учнів, такі вчені як М.О. Данилова, І.М. Чередова та Б.П. Єписова прийшли до висновку, що коефіцієнт роботи учнів традиційних технологій становить лише 40-60%. Наші дослідження показали, що одним із засобів інноваційно-творчого вдосконалення вивчення іноземної мови виступає технологія кооперативного навчання (ТКН), оскільки виконує інформаційно-комунікаційну, соціальну, загальнокультурну функцію, комунікативну, мовну, мовленнєву та соціокультурну компетентності, створюючи оптимальні умови для саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації особистості протягом усього життя. За її системного використання на уроках англійської мови перед учнем відкриваються можливості співпраці зі своїми ровесниками, зреалізовується природне прагнення особистості до спілкування.

Тому мета даної статті – розкрити сутність та зміст поняття групового навчання іноземної мови засобами кооперативних технологій.

Виклад основного матеріалу

За Ярошенко О.Г, кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. Така модель легко й ефективно поєднується з традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [7;23].

ТКН виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. В їх основу покладено ідеї Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталотці, Дж. Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини. Й.Г. Песталотці стверджував, що вміле поєднання

індивідуальної і групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їх активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку.

Аналіз методичної літератури показав, що вивченням кооперативних технологій в навчанні іноземних мов займалися багато вітчизняних та зарубіжних методистів, як: Дяченко В.К., Цукерман Г.О., О.Г.Ярошенко довели, що кооперативне навчання має значно більше переваг, ніж традиційне.

- За групової форми навчальної діяльності учні протягом одного і того самого часу виконують значно більший обсяг роботи, ніж за інших форм, виявляють високу результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь, передусім уміння співпрацювати [1;32];
- Більш продуктивними є формування мотивів навчання, розвиток гуманних стосунків між дітьми, а також таких елементів навчальної діяльності, як самоконтроль, взаємоконтроль [4];
- Сприяє формуванню вмінь навчатися один у одного;
- Розвиває вмінь комунікативного навчання у співпраці;
- Вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи [6;312];
- Учні отримують можливості співпраці зі своїми ровесниками, котре
- Реалізують природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь [5];
- Панування дружніх взаємин [3];
- Готовність розуміти і сприймати необхідність навчання.

Наші спостереження за навчальними іноземною мови у основній школі показали, що вікові особливості учнів даної вікової групи сприяють розвитку більшої здатності до усвідомлення абстрактних понять, ідей і концепцій та великого прагнення до спілкування, диктують необхідність використання кооперативних технологій. Учні підтримують парну та колективну роботу, охоче беруть участь у групових дискусіях та проявляють гарні відносини між собою. У кращих своїх проявах підлітки мають величезний потенціал у креативних міркуваннях і пристрасне бажання відкрито сприймати усе, що їх зацікавило. Ці фактори впливають на місце підлітків у групі і можуть бути використані вчителем для стимулювання навчальної діяльності.

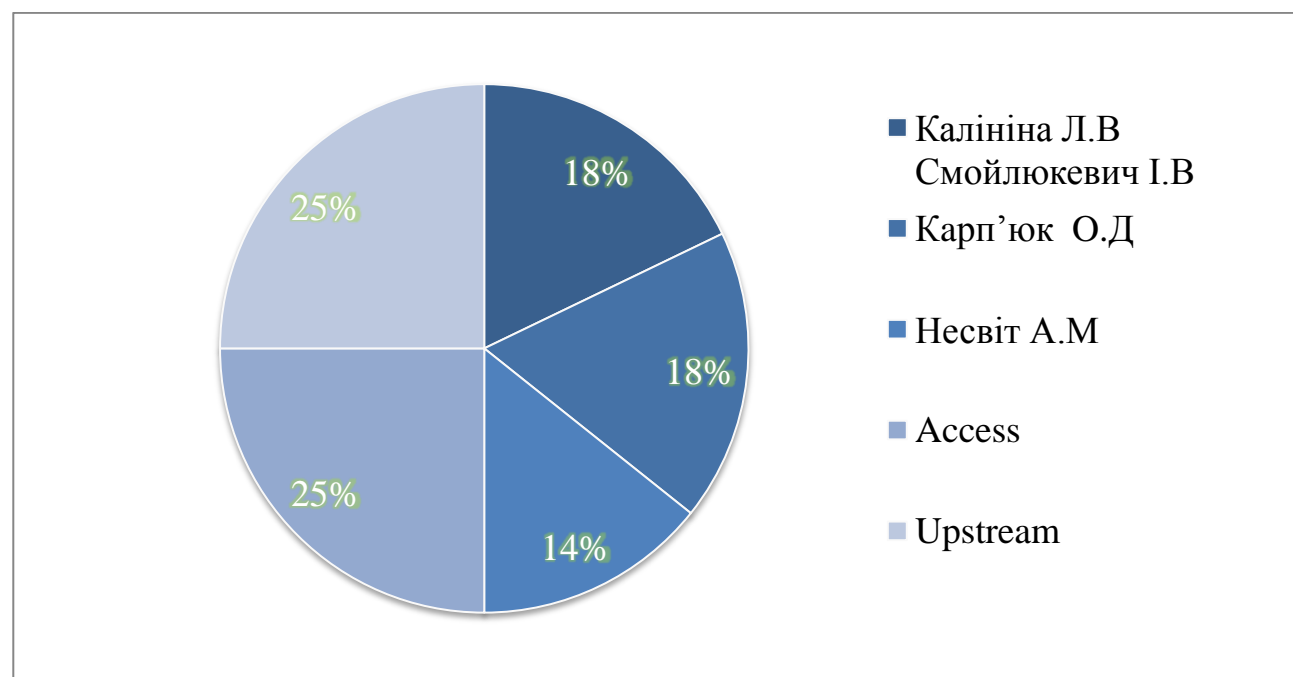
Крім того, згідно з Рекомендаціями Ради Європи та вимогам нової навчальної програми МОН України, учень чітко зрозуміє основні моменти у знайомих темах, які регулярно зустрічаються в роботі, в школі, в дозвіллі тощо. Може розповісти простий пов'язаний текст на теми, які знайомі або з особистого інтересу, опише досвід і події, мрії, надії та амбіції та коротко викладе причини та пояснення думок і планів. Учні обмінюються, перевіряють та підтверджують інформацію, і пояснить, чому щось є проблемою. А також висловлюють думки на більш абстрактні, культурні такі теми, як фільми, книги, музика [8].

Учні надають інформацію та ставлять запитання з метою уточнення інформації, висловлюють своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей, порівнюють події, факти, явища; аргументують свій вибір, точку зору, власну думку; ведуть дискусію, висловлюючи свої переконання, думки, згоду або незгоду [2].

Ми проаналізували підручники для середньої школи, які рекомендовані МОН України, маємо наступні результати, представлені у наступній таблиці.

Таблиця 1

ПІБ автора	Традиційні технології	Кількість вправ для групової або парної роботи	Кількість вправ у відсотках
Калініна Л.В Самойлюкевич І.В	40	5	18%
Карп'юк О.Д	51	5	18%
Несвіт А.М	38	4	14%
Access	47	7	25%
Upstream	62	7	25%



Як видно з таблиці та діаграми, в українських підручниках переважають традиційні технології, які несуть в собі самотнє навчання.

Наш невеликий досвід показує, що найчастіше використовують три основних види поділу на групи, такі як:

- **Робота в парах.** За умов парної роботи всі діти в класі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію;
- **Ротаційні (змінювані) трійки.** Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговорюванню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння;
- **Робота в малих групах.** Для вирішення більш складних проблем, що потребують колективного розуму. Використовуються малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, але не індивідуальної роботи.

Висновок

Хоча впровадження групової навчальної діяльності і потребує деяких додаткових витрат часу, оскільки необхідно здійснити відповідне тематичне планування, розробка структури проведення занять, практика свідчить, що в тих групах, де застосовується групова навчальна діяльність, студенти показують високі результати в навчанні. Слабкі учні збагачуються новою інформацією, мають змогу вчасно отримати додаткові пояснення з незрозумілих питань. Завдяки контролю з боку сильних студентів вони припускаються менше помилок. Середні студентів в умовах групової роботи оперативно опановують незрозумілі питання, ефективні способи розв'язування задач. Сильні учні, допомагаючи засвоювати навчальний матеріал товаришам у групі, перевіряють і закріплюють свої знання.

Список використаної літератури

1. Дьяченко В.К. Колективна і групова форми організації освіти. М.: Амфора, 1998. –32 с.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи – [Електронний ресурс]
Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf
3. Передумови формування, можливості та структурування кооперативного навчання. Розвиток міжособистісного спілкування та діяльності в невеликих групах. Діагностика проблем. Необхідні умови ефективної Організації групової діяльності в навчальному процесі. [Електронний ресурс]

- Режим доступу: https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65635a2ad68b4d43a89521216d37_0.html#text
4. Технологія групової навчальної діяльності школярів [Електронний ресурс] Режим доступу: https://m.pidruchniki.com/1034060534997/pedagogika/tehnologiya_grupovoyi_navchalnoyi_diyalnosti_shkolyariv
5. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно-модульній системі: навч.-метод. посібник / С. М. Гончаров, А. А. Білецький, О. М. Губницька, Т. А. Костюкова; за ред. С. М. Гончарова. – Рівне: НУБГТТ, 2007. – 184 с.
6. Цукерман Г. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Г. Цукерман. – М.: МЦКО, 1991. – 312 с.
7. Ярошенко О. Г. Групповая навчальна діяльність учнів: Теорія і методика. - К.: Партнер, 1997. – 23 с.
8. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

О.В. Шум

*Національна академія прокуратури України
кандидат філологічних наук*

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ЮРИСТАМИ)

За останнє десятиліття проблема іншомовної освіти в Україні та її відповідність сучасним європейським стандартам стала предметом досліджень низки вітчизняних науковців. Євроінтеграційна спрямованість України вимагає залучення ширшого кола досліджень досвіду країн-сусідів, відстеження освітніх трендів і тенденційних змін з метою запровадження ефективних заходів та методик реалізації іншомовної освіти.

Методика викладання іноземних мов постійно розвивається та перебуває у пошуку найефективніших способів навчання. У контексті освіти дорослих (іншомовної підготовки або перепідготовки) через брак часу та короткі терміни навчання набувають усе ширшої популярності ігрові форми навчання, які останніми роками широко входять у навчальний процес та демонструють позитивні результати.

Обґрунтоване бажання України стати рівним членом європейської спільноти та європейського культурного та освітнього простору спонукає фахівців з різних галузей, зокрема і правових наук, до вивчення зарубіжного освітнього досвіду, у якому внаслідок розширення сфери міжнародної співпраці, особливо на теренах сучасної Європи з формуванням поняття європейський вимір та акценту на формуванні мультилінгвальності, суттєвого теоретичного і практичного значення набула проблема вивчення сучасних іноземних мов. Для фахівців у галузі цивільного, адміністративного чи кримінального права це пов'язанно передусім з можливістю вивчення європейського законодавства мовою оригіналу (англійська чи французька), що в подальшому дозволить якомога чіткіше трактувати норми

європейських законів та впроваджувати зарубіжний досвід у законотворчий процес нашої країни.

Згідно з Національною доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті пріоритетом державної політики визначено перехід від авторитарної моделі навчання до особистісно орієнтованої. На сучасному етапі становлення значна увага приділяється процесу самоосвіти майбутнього фахівця. Результативність процесу змін значною мірою залежить від здатності осіб, які навчаються, конструктивно реалізувати себе в умовах системних перетворень. На цьому етапі зростає роль самоосвіти як інструменту адаптації молоді до самостійного життя та пошуку шляхів досягнення професійного успіху.

Таким чином згідно із сучасними стандартами європейської освіти та новими вимогами до іншомовної підготовки фахівців, зокрема правових наук, необхідною є розробка новітніх та запровадження в освітній процес існуючих технологій та методик під час занять з англійської мови, які в першу чергу спрямовані на розвиток комунікативних навичок у студентів. Вважаємо, що впровадження сучасних підходів у процес викладання іноземних мов має підвищити якість навчання іноземних мов, а також наблизити його до стандарту носія мови. Для покращення якості знань студентів з іноземних мов варто використовувати найновіші підходи, які дають змогу урізноманітнити та вдосконалити процес викладання іноземних мов, зробити його максимально наближеним до реальних умов.

Орієнтуючись на західні системи освіти та через те, що процес формування іншомовних навичок та вмінь в навчальних закладах різних типів наразі досить обмежений часом, особливо стосовно немовних спеціальностей, в Україні широко розглядаються особливості та результативність самоосвіти студентів у цьому напрямку, що дозволяє суттєво підвищити якість навчання, однак не дає змогу уникнути всіх складнощів. Однією із найсуттєвіших, вважаємо, порушений зв'язок у іншомовній підготовці між ланками середньої та вищої освіти.

Чимало вчених одностайні у своїй думці, що для оволодіння іноземною мовою необхідно мати не тільки достатній для вивчення академічний час та використовувати найсучасніші методики викладання, але й можливість постійного тренування під час навчання у вищих закладах освіти, що має сприяти підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які були б готові до усного спілкування на професійні теми та складання ділових документів іноземною мовою, тобто вести ділове спілкування з партнерами [3, с. 69].

Комунікативність як основний компонент навчання, що визначає кінцеву мету навчання іншомовного спілкування – набуття студентами комунікативної компетенції в усному і писемному мовленні, тобто здатності міжкультурного іншомовного спілкування в залежності від конкретної ситуації [2, с. 174-175]. Проте окремою проблемою є відсутність постійної можливості практикувати спілкування іноземною мовою за професійним спрямуванням, оскільки втілення цієї задачі цілком покладено на студента як одна із методик самоосвіти. Аналізуючи це та все вищевикладене доходимо висновку, що в системі іншомовної підготовки фахівців є чимало проблем, які потребують нагального вирішення.

У межах комунікативного підходу під час формування у студентів навичок говоріння та подолання мовного бар'єру згідно низки досліджень результативним вважається застосування різного роду "*Warm up activities*". Такий новий вид діяльності під час класичних занять допомагає слухачам не лише навчитися правильно висловити свою думку, але й аргументувати її. Науковці з педагогіки вважають, що "*warm up activities*" (warming-up, warm-ups) – це вид діяльності на початку заняття (зазвичай не більше 5-10 хвилин), метою якого є допомогти студентам переключитися на мовне середовище після того, як вони приходять на урок англійської мови та налаштуватися на спілкування іноземною мовою, а також задати слухачам позитивний настрій на все подальше заняття [4, с. 433].

Сьогодні на думку українських студентів іноземна мова – один із засобів здобуття та поглиблення професійних знань і навичок, тобто засіб самостійного підвищення власної кваліфікації. Таким чином існує потреба в ефективному, послідовному та обов'язковому вивченні іноземної мови як у закладах середньої, так і вищої освіти. Сьогодні іншомовна підготовка в Україні розглядається як полікультурний, мультлінгвальний простір, а основні принципи її втілення ґрунтуються на мовному та культурному плюралізмі. Успішність процесу перетворень тут переважно залежить від спроможності молоді конструктивно реалізувати себе в умовах системних змін. На цьому етапі зростає роль самоосвіти як інструменту адаптації молоді до самостійного життя та пошуку шляхів досягнення професійного успіху. На нашу думку, перш за все закладам середньої та вищої освіти слід налагодити свій взаємозв'язок у процесі іншомовної підготовки фахівців будь-якої галузі.

Отже, навчання іноземних мов дорослих має свою специфіку, яку варто враховувати у процесі їхньої іншомовної підготовки. Знання вікових особливостей та специфіки роботи учнів дає можливість визначити саме ті прийоми, форми та засоби навчання, які приведуть до успішного вирішення визначених завдань. Відбір адекватних методів навчання з урахуванням психологічних і фізіологічних вікових характеристик дорослих дає водночас можливість скоротити терміни і підвищити економічну ефективність навчання. На заняттях варто застосовувати нетрадиційні комбіновані форми їх проведення, які спрямовані на підвищення інтересу дорослих до навчання за допомогою нових форм організації їх діяльності.

Список використаної літератури

1. Годованець Т., Ільїна О. Ефективне навчання іноземним мовам в європейських країнах – шлях до спільного мовного простору [Електронний ресурс] / Т. Годованець, О. Ільїна. Режим доступу: [http:// www.rusnauka.com](http://www.rusnauka.com).
2. Кузнецова О. Тенденції модернізації іншомовної освіти в європейському освітньому просторі / О. Кузнецова // Витоки педагогічної майстерності. – Серія: Педагогічні науки. – Випуск 18, 2016. – С. 170-176.
3. Смовженко Л. Сучасні підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Л. Смовженко // Вісник Львівського університету. Серія філологічна, 2014. – Випуск 61. [Електронний ресурс] // Режим доступа : http://old.philology.lnu.edu.ua/visnyk/61_2014/61_2014_smovzhenko.pdf
4. Шум О. Метод гри під час навчання працівників органів прокуратури іноземним мовам / Ольга Шум // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура : збірник наукових праць / за заг. ред. А. Г. Гудманяна, О. В. Ковтун. – К. : НАУ, 2017. – С. 430-434.
5. Шум О. Новітні методики викладання іноземних мов для діючих та майбутніх фахівців з права / Ольга Шум // Актуальні питання розвитку юридичної науки та практики: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (18 травня 2018 р.). – К., 2018. – С. 357-359.

6. Шум О. Іншомовна самопідготовка як складова процесу адаптації до стандартів європейської освіти / О. Шум // Актуальні проблеми іншомовної підготовки фахівців у сфері національної безпеки : Збірник матеріалів міжвузівського науково-методичного семінару 25 квітня 2018 р. – Київ: ВДА, 2018. – С. 145-149.

7. Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012 // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

8. Standards of foreign language education // [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.europa.eu.int/comm/education/socrats/.

К. С. Якименко

Житомирський державний університет імені І. Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Соловйова Л. Ф.

СЛОВОТВІРНА ТА СЕМАНТИЧНА СТРУКТУРА АНГЛІЙСЬКИХ ТЕРМІНІВ-СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ БАНКІВСЬКОЇ СФЕРИ

Терміни-словосполучення є невід’ємною частиною кожної фахової мови та становлять більшу частину її лексичного термінофонду. Інтенсивне утворення терміносполучень у процесі розвитку будь-якої сфери наукової та професійної діяльності зумовлене обмеженістю лексичного складу мови та необмеженістю потреби в номінації нових понять. Переважання термінологічних об’єднань над однослівними термінами пояснюється характерною для термінотворення тенденцією до семантико-парадигматичної регуляторності, тобто до відображення у формі терміна родових і численних неродових відношень, що вимагає появи більшої кількості складових терміна-словосполучення. Цю думку поділяє і М. Годована. Вона зазначає, що аналітичні терміни є продуктивними і, на відміну від термінів-однословів, виявляють більшу здатність до конкретизації значень завдяки їхній можливості надавати додаткові уточнювальні галузеві характеристики загальновживаним словам [3: 101]. Основний принцип побудови термінологічних словосполучень полягає в конкретизації базового поняття. Введення кожного нового компонента до складу терміносполуки деталізує й поглиблює базове поняття, завдяки чому воно вирізняється із ряду подібних за спеціальними інтегральними ознаками.

Наявність багатокomпонентних номінацій у термінології актуалізує питання про межі термінологічної лексики в лексикографічному плані. Чимало лінгвістів не визнають наявності в мові багатокomпонентних термінів, називаючи їх концептуальними об’єднаннями. Учені зауважують, що така позиція має перевірятися згідно з вимогами до терміна: якщо всі вимоги дотримані, то нема підстав відмовляти термінові в його термінологічності незалежно від його лексичної довжини [4]. На думку Л. О. Симоненко, термінологізація багатокomпонентних словосполучень відносна, оскільки вони здебільшого описують поняття [9: 122].

На думку В. М. Лейчика, довжина терміна повинна не тільки відповідати його завданню позначати поняття та виділяти його з ряду подібних, а й бути оптимальною, щоб забезпечувати легкість його запам’ятовування та широкого

застосування [5: 67]. Проте Л. Малевич зазначає, що межі терміна-словосполучення слід визначати не за кількістю компонентів у його складі, а за здатністю певної вербальної конструкції виступати цілісним позначенням наукового поняття. Складене найменування не повинно виходити за рамки непередикативного сполучення слів, оскільки предикативні сполучення не мають номінативної функції та виражають судження – складнішу логічну одиницю, аніж поняття [7: 35]. Отже, первинним у визначенні довжини терміна є його здатність бути цілісним позначенням наукового поняття, а вторинним – кількісне наповнення компонентами, оскільки термін – це не лише слово, і точність його набагато важливіша за розмір [2: 70].

Нерідко терміни-словосполучення відносять до фразеологічних одиниць на підставі їх стійкості та здатності відтворюватися в готовому вигляді. За твердженням С. М. Локайчук, щоб стати терміном, словосполучення повинно набути певної стійкості [6: 71]. Однак стійкість і відтворюваність термінологічної одиниці залежить передусім не від мовних та функціональних якостей, а від стійкості та відтворюваності пов'язаного з нею поняття [6: 72].

Термінологічні словосполучення та фразеологізми належать до різних рівнів лексичної системи, та визначає їх відмінні ознаки: фразеологічне значення (емоційно-експресивний характер) і термінологічне значення (логіко-предметна спрямованість) суттєво різняться; стійкість і відтворюваність не можуть бути основним аргументом фразеологічності аналітичних термінів, оскільки ці властивості мають й інші мовні одиниці; аналітичні терміни мають обмежений склад компонентів (цим мовним одиницям не властиві, як фразеологізмам, синонімічна заміна компонентів та поширення іншими словами). Проте термінологічне словосполучення може трансформуватися у фразеологізм у випадку використання його за межами терміносистеми, що призводить до втрати його дефінітивності, зумовлюючи при цьому зміну смислу. Тобто відбувається детермінологізація терміна-словосполучення, оскільки фразеологізація пов'язана не з понятійним, а з асоціативним мисленням. Під час фразеологізації терміна-словосполучення метафоричне значення переважає термінологічне [1], тобто актуалізуються сталі переносні значення, яких набувають ці мовні одиниці в нетермінологічних контекстах. Фразеологізм і термін-словосполучення, від якого він походить, мають ту ж структурну модель, але несумісні значення, що дає підстави розглядати їх як омоніми [1].

Отже, словосполучення – це синтаксична конструкція, утворювана поєднанням двох чи більше повнозначних слів на основі підрядного або сурядного зв'язку і відповідних йому семантично-синтаксичних відношень [10: 640]. Словосполучення в термінології вирізняються характерними ознаками:

- цілісність номінації;
- номінативно-дефінітивна функція (здатні повно і точно відобразити необхідні розрізнявальні ознаки базового поняття);
- стійкий порядок слів, який лише зрідка може порушуватися;
- відтворюваність у готовому вигляді;
- тенденція до моносемії.

Отже, термінологічні словосполучення – це мовні одиниці термінологічної системи, котрі відтворюють систему понять відповідної галузі та характеризуються точністю, відносною однозначністю і певною автономністю від контексту [8: 98].

Термінологічні словосполучення розподіляються залежно від їхнього компонентного наповнення.

Двокомпонентні термінологічні об'єднання становлять найчисельнішу групу в англійській термінології [11]. Серед найпродуктивніших виділяємо такі моделі:

- іменник + іменник: *exchange reserve, cash flow, credit balance, currency conversion, account statement*;
- прикметник + іменник: *current account, simple interest, nonaccrual credit, intangible assets, central bank*;
- числівник + іменник: *first mortgage, second market, zero-balance account, zero-interest loan*;
- іменник + дієслово (інфінітив): *ability to pay, authority to purchase*;
- іменник + прислівник: *now account, interest only*;
- прикметник + прислівник: *principal only*;

Серед двокомпонентних термінологічних об'єднань фіксуємо прийменникові словосполучення, які становлять достатньо численну групу й утворюються здебільшого випадків шляхом поєднання двох іменників: *statement of account, letter of credit, return on assets, bank for cooperations*. Приклади засвідчують, що найвищу продуктивність виявляє прийменник *of*. У досліджуваній термінології фіксуємо також незначну кількість сурядних словосполучень опосередкованих сполучниками: *belt and suspenders, jointly and severally*.

Трикомпонентні термінологічні словосполучення утворюються за такими моделями:

- іменник + іменник + іменник: *deposit protection scheme, bank transfer request, cash flow statement*;
- іменник + прикметник + іменник: *cash collateral account, interest sensitive assets, customer activated terminal*;
- прикметник + іменник + іменник: *electronic transfer account, documentary credit terms, foreign currency transactions*;
- прислівник + прикметник + іменник: *adversely classified assets, highly leveraged transaction*;
- прикметник + прикметник + іменник: *effective annual rate*;
- числівник + іменник + іменник: *first call date*.

Серед трикомпонентних терміносполучень виділяємо конструкції, утворені шляхом приєднання прикметника до прийменникового підрядного словосполучення: *internal rate of return, leagal rate of interest*. Проте фіксуємо і приклади, коли до безприйменникового підрядного словосполучення приєднується опорний термін-іменник прийменниковим зв'язком: *bank for international settlements, abstraction of bank funds*. Окремо виділяємо термінологічні об'єднання, утворені шляхом приєднання опорного терміна-іменника до сурядного словосполучення: *profit and loss account, errors and omission insurance*.

Чотирикомпонентні словосполучення утворюються шляхом поєднання іменників та прикметників:

- прикметник + іменник + прикметник + іменник: *strong bank secrecy law, foreign credit insurance association, uniform bank performance report*;
- іменник + іменник + прикметник + іменник: *money market preferred stock, price level adjusted mortgage*;
- іменник + іменник + іменник + іменник: *debt service guarantee agreement, consumer credit risk management*;
- прикметник + прикметник + іменник + іменник: *federal intermediate credit, federal national mortgage association*.

У вибірці чотирикомпонентних термінів фіксуємо поодинокі приклади конструкцій, утворених шляхом поєднання двох словосполучень прийменниковим зв'язком: *European bank for reconstruction and development, negotiable order of withdrawal account*.

П'яти- та **шестикомпонентні** словосполучення становлять найменш чисельну групу [11]. Таким терміносполукам властиві прийменникові та безприйменникові зв'язки. Виділяємо такі найрегулярніші моделі:

- прикметник + іменник + іменник + іменник + іменник: *federal home loan bank system*;
- прикметник + іменник + іменник + прикметник + іменник: *principal exchange rate linked security*;
- іменник + прикметник + прикметник + прикметник + іменник: *Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunication*;
- іменник + прикметник + іменник + іменник + іменник: *committee on uniform securities identification procedures*.

Дослідження словосполучень неможливо вважати вичерпним без уточнення частиномовних характеристик опорного компонента. В англійській терміносистемі банківської сфери абсолютно переважають іменникові словосполучення, де семантичною базою є іменник, що формує потенційний зміст терміносполуки. Стосовно означувального та означуваного компонента в досліджуваній мові можливі різні комбінації. В англійській мові місце залежного та опорного слова є фіксованим, незважаючи на частиномовні характеристики, тобто залежні слова передують опорному слову (*bank operation*). Такі конструкції є характерними для англійської мови. Серед термінологічного масиву досліджуваної мови порівняно рідко фіксуємо дієслівні словосполучення *to charge an account; to freeze an account; to advance credit*. Опорне слово в таких терміносполуках знаходиться у препозиції. Щодо прислівникових конструкцій, то вони не є продуктивним мовним явищем у досліджуваних термінологіях і фіксуються okazіonalно: *under credit*.

Отже, виділяємо низку моделей двокомпонентних, трикомпонентних, чотирикомпонентних п'яти- і шестикомпонентних понять-словосполучень, які утворюють терміни банківської сфери.

Перспективою подальшого дослідження може слугувати створення класифікації термінологічних словосполучень за ступенем смислової цілісності, що дасть змогу

детальніше проаналізувати семантичний зв'язок частин словосполучень та віднайти їх структурні відносини.

Список використаної літератури

1. Боярова Л. Г. Фразеологізація термінологічних словосполучень / Л. Г. Боярова. – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 217 – 223.
2. Гаращенко Л. Б. Багатокомпонентні термінологічні одиниці загально-технічної терміносистеми/ Л. Б. Гаращенко. – Термінологічний вісник. – 2013. – Вип. 2(2). – С. 65 – 71.
3. Годована М. Словосполучення як джерело поповнення української термінології / М. Годована // Українська термінологія і сучасність: збірник наук. праць. – Вип VI / Відповідальний ред. Л. О. Симоненко. – К. : КНЕУ, 2005. – 448 с.
4. Д'яков А. С. Основи термінотворення. Семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А.С. Д'яков, Т.Р. Кияк, З.Б. Куделько. – К.: Вид. дім «КМ Academia», 2000. – 218 с.
5. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – М. : Либроком, 2009. – 256 с.
6. Локайчук С. М. Терміни-словосполучення в сучасній українській археологічній науці / С. М. Локайчук. – Філологічні науки. Мовознавство. – 1. – 2011. – С. 71-76.
7. Малевич Л. Д. Багатокомпонентні термінологічні одиниці і проблема їх кодифікації / Л. Д. Малевич // Українська термінологія і сучасність : збірник наук. праць. – К. : Кнеу, 2009. – Вип. 8. – С. 35-38.
8. Мисик Л. В. Генезис та функціонування термінологічних словосполучень в англійській науковій юридичній літературі / Л. В. Мисик // Іноземна філологія. – Львів, 1993. – Вип. 105. – С. 91-102.
9. Симоненко Л. О. Українська наукова термінологія: стан та перспективи розвитку/ Л. О. Симоненко // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. – К. : КНЕУ, 2001. – Вип IV. – С. 3-8.
10. Українська мова: енциклопедія / В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. – Видання друге, виправл. і доповн. Київ : Видавництво енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 821 с.
11. Katamba F. English Words. Structure, history, usage. Second edition. – Norfolk : Printed in Great Britaine by Biddles Ltd, King' s Lynn, 2005. – 322 p.

О.А. Янчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. пед. н., доц. Щерба Н.С.

ЕТАПИ НАВЧАННЯ УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Навчання іноземної мови у середніх загальноосвітніх закладах регулюється низкою нормативних документів, до яких належать: Державний стандарт [2, с. 7-12], Навчальна програма [6, 7] та Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [1, с. 58]. Згідно з вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти вивчення англійської мови входить до освітньої галузі «Мови і літератури». Її метою є всебічний розвиток особистості учня, формування його мовленнєвої культури та комунікативної компетентності. У старшій школі навчання іноземної мови (ІМ) спрямоване на вдосконалення вмінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, усвідомлення учнями ролі ІМ у сучасному світі, розширення читацьких інтересів, формування рис успішного мовця та ріст загальної культури учня [2, с.11]. Стосовно навчання усного мовлення на старшому етапі Державним стандартом передбачено подальший розвиток

відповідних комунікативних умінь, здатності учнів спілкуватися на різні теми та в різних життєвих ситуаціях, вести дискусію, формувати та обґрунтовувати власну думку, давати оцінку різним суспільним та історичним явищам [2, с.12].

Загалом навчання усного монологічного мовлення розвиває логічне мислення, допомагає структурувати думки, а також донести їх до слухача. Крім того монологічне мовлення виступає у чистому вигляді лише у певних видах діяльності, таких як: промова доповідача, виступ вчителя або лектора, виступ диктора на радіо або телебаченні. В багатьох випадках монологічне мовлення є важливою частиною діалогічного, оскільки останній передбачає не лише обмін короткими фразами, а й інколи цілі роздуми, коли лише один з учасників висловлює свою думку протягом певного часу. Проте, в сучасних школах монологічне мовлення здебільшого вводиться в навчальний процес пізніше за діалогічне. Водночас, активно використовують навчання за допомогою мікромонологів (коментарів, описів, розгорнутих відповідей тощо). Дещо інша ситуація в спеціалізованих школах, де іноземна мова вивчається на профільному рівні. Більша кількість годин дозволяє витратити більше часу на розвиток усного монологічного мовлення, що сприяє збалансованому навчанню як діалогу так і монологу.

Говорячи про *труднощі* у навчанні монологічного мовлення, варто не забувати, що під час діалогу, мовцю простіше висловити думку, адже в будь-який момент інший учасник діалогу може перепитати, якщо йому щось не зрозуміло, допомогти не втратити зв'язок у розмові, підказати що-небудь. Водночас у монологі учню необхідно спиратися лише на свої знання, тому він повинен бути зв'язним, структурованим, аргументованим та чітким.

І.В. Рахманов вважає, що штучне середовище, яке намагаються створити на уроках у школі, дуже відрізняється від природного, оскільки у реальному мовному середовищі учень постійно оточений носіями мови, що допомагає йому використовувати почуті правильні зразки [9, с. 4]. Проте варто зауважити, що в сучасній методиці активно продовжуються пошуки оптимізації навчання усного монологічного мовлення.

Як відомо, виділяють три етапи формування монологічних вмінь та кожен етап відповідає певній якості та обсягу висловлювання [4, с. 173]. Відповідно до *індуктивного* підходу на першому етапі завдання полягає у навчанні будувати окремі фрази. Вже на першому етапі розвивається самостійність висловлювання, вчитель обирає тему та загальний хід думок, проте зміст висловлювання напряду залежить від учня.

Другий етап спрямований на формування вмінь об'єднувати окремі фрази у надфразову єдність самостійно та саме на цьому етапі передбачено активне використання різного виду опор: вербальних / невербальних, змістових / смислових [5, с.134]. Проте, важливо поступово усувати опори, для розвитку самостійного мовлення. На третьому етапі учні вчать на рівні тексту будувати монологи різних функціонально-смислових типів мовлення відповідно до обсягу висловлювання, визначеного навчальною програмою для старшого етапу навчання, який проте повинен поступово збільшуватися. На даному етапі учні

вчаться висловлювати особисте ставлення щодо подій та фактів, формується їх критичне мислення та вміння робити умовиводи та доводити власну думку шляхом наведення аргументів. Також важливим є засвоєння та використання певних мовних кліше та штампів, характерних для монологічного мовлення, які допомагають висловлювати ставлення до певних подій та фактів, а також робить мовлення більш зв'язним та виразнішим. Завдання на цьому етапі передбачають розвиток висловлювання, яке не може обмежуватися декількома реченнями.

Що стосується *електронних презентацій*, то у ході застосування *індуктивного підходу* їх доцільно використовувати як опори на кожному етапі: на I-му – вербальні смислові, на II-му – вербальні смислові та змістові, та на III-му етапі – вербальні змістові та невербальні (див. табл. 1).

При *дедуктивному* підході, перший етап передбачає максимальне «присвоєння» змісту тексту, лексичного матеріалу та граматичних структур.

На другому етапі активно вводяться різноманітні перекази тексту зразка від імені різних осіб.

На третьому етапі основним завданням є побудова самостійних тематично-ситуативних висловлювань на основі різних комунікативних завдань.

Щодо можливостей *електронних презентацій* для навчання монологічного мовлення за дедуктивним підходом, то, на нашу думку, вони також можуть використовуватись на всіх трьох етапах для розміщення різноманітних опор (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Можливості використання презентації як комплексної опори у розвитку усномовленнєвої монологічної компетенції учнів старшого етапу
(за класифікацією опор О.Є. Мисечко)

	За індуктивним підходом	За дедуктивним підходом
е т а п	Смислові (вербальні): <i>ключові слова, сентенції.</i>	Змістові (вербальні): <i>текст (графічний або звуковий), підстановчі таблиці.</i>
І е т а п	Змістові (вербальні): <i>план, логіко-структурна схема, підстановчі таблиці.</i> Смислові (вербальні): <i>ключові слова, сентенції, логіко-смислові схеми.</i>	Смислові (вербальні): <i>ключові слова, сентенції.</i> Змістові (вербальні): <i>план, логіко-структурна схема, підстановчі таблиці.</i> Змістові (невербальні): <i>кінофільм, слайди, малюнки, фото та картинки.</i>

П е т а п	Змістові (вербальні): <i>план, логіко-структурна схема.</i>	Смислові (вербальні): <i>ключові слова, сентенції.</i>
	Змістові (невербальні): <i>слайди, малюнки, фото та картинки.</i>	Змістові (вербальні): <i>план, логіко-структурна схема.</i>
	Смислові (невербальні): <i>діаграми, схеми, таблиці, символи.</i>	Змістові (невербальні): <i>слайди, малюнки, фото та картинки. [3, с.134].</i>

Підсумовуючи сказане, можна зробити *висновок*, що електронна презентація є технічним аудіовізуальним засобом навчання, оскільки може поєднувати використання картин, малюнків, географічних карт, схем, а також діафільми, навчальні кінофільми, радіо- і телепередачі, звуко- і відеозаписи. Таким чином, вона виступає комплексної опорою у навчанні усного монологічного мовлення.

Список використаної літератури

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Unit, Strasbourg. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
3. Кордонська А. В. Формування мовленнєвої компетенції студентів на заняттях української мови за професійним спрямуванням / А. В. Кордонська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/kordonska-av-formuvannya-movlennevoyi-kompetentsiyi-studentiv-na-zanyattiah-ukrayinskoyi-movi-za-profesiynim-spryamuvannyam/>
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах // Колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999.
5. Мисечко О.Є. Методика навчання англійської мови в середній школі : посіб.-практикум для студ. вищ. навч. закл. / О. Є. Мисечко ; Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. - Житомир : Полісся, 2002. 253 с.
6. Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, Англійська мова - академічний рівень. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1-eng-ak.pdf>
7. Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, Англійська мова - профільний рівень. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1-nim-pr.pdf>
8. Прокопова О.П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна із складових професійного становлення фахівця / О.П. Прокопова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/viewFile/32630/29229>
9. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке : учебное пособие / И.В. Рахманов. – Москва : Высшая школа, 1980. – 120 с. – (Библиотека преподавателя).
10. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1991. с.123-138, 287с.

Д. Р. Ярошук

Житомирський державний університет

Імені І. Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Савчук І.І.

ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ: ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПРОЯВУ

Емоції та почуття – це переживання людини, які супроводжують її поведінку, характеризують ставлення до всього, що її оточує, до своєї особистості.

Джерело виникнення емоцій – середовище, поведінка людей, об'єктивна дійсність. Почуття – це людські узагальнені переживання, ставлення до людських потреб, задоволення або незадоволення яких зумовлює позитивні або негативні емоції. Емоції є стимулом до дії, спонукають нас до прийняття рішення. Емоції відіграють надзвичайно важливу роль у житті та формуванні особистості. Завдяки емоціям і почуттям ми є повноцінними людськими істотами. У наших емоціях відображені наші потреби та інтереси, виявляються воля і характер.

Людина не лише пізнає світ у процесах сприймання, уяви та мислення, але разом з тим так чи інакше ставиться до певних фактів життя. Різноманітні реакції психіки на об'єкт або ситуацію пов'язуються з виникненням емоцій. У психології емоції визначаються як переживання людиною у даний час свого відношення до будь-якої ситуації, до інших людей, до самого себе. Крім того, у більш широкому понятті "емоція" розглядається як цілісна реакція особистості, яка включає не тільки психічний компонент, а й специфічні зміни в організмі, які супутні даному переживанню.

Проблема естетичного виховання широко репрезентована у спадщині вітчизняних педагогів та діячів освіти Е. Водовозової, Е. Михеєвої, С. Русової, К.Ушинського. Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглядаються в наукових працях Ю. Борева, І. Гончарова, М. Киященка, В. Ядова. Психологічні основи естетичного виховання розкрили Б.Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші.

З часів античної філософії висловлюється думка про емоції, як важливу умову поведінки людини. Античні філософи невиділяли емоції та почуття в окрему галузь, а об'єднували їх з пізнавальними процесами. Сприятлива основа для розглядання питань відносно природи людини, її внутрішнього світу створюється в епоху Відродження.

Видатний італійський художник Леонардо да Вінчі виявляв науковий інтерес до природознавчих наук. Він був одним із засновників емпіричного методу. Пізнання світу, згідно з Леонардо да Вінчі, відбувається за допомогою почуттів, які збагачуються розумом. Представники класичної західноєвропейської філософської думки Р. Декарт, Б. Паскаль, Б. Спіноза, І. Кант, Л. Фейєрбах, Ж. Ж. Руссо, в роботах яких відображені проблеми цілісності людської особистості, її духовності,

робили спроби впорядкування емпіричного матеріалу про прояви емоцій, та переведення їх на мову визначень [2, с. 58].

Метою даної статті є розкриття теоретичних аспектів феномену «естетичні почуття» та «естетичні емоції» та особливості їх прояву.

Ф. Шиллер дійшов до висновку, що два аспекти людської природи - розсудливість та почуттєвість, їх єдність, визначають внутрішню гармонію людини. Через різноманітні, і в першу чергу, естетичні емоції здійснюється процес поступового духовного збагачення людини.

Критично використавши досвід, накопичений у світовій психології, вітчизняні вчені, спираючись також на результати своїх теоретичних та експериментальних досліджень, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін. встановили ряд важливих положень розвитку психічних процесів, серед яких важливе місце посідає дослідження функціонування й розвитку емоцій. Емоції присутні і тваринам, але у людини вони набувають особливої глибини і мають багато відтінків. Почуття вищого порядку, такі як пізнавальні, моральні, естетичні виявляються тільки у людини. Складність природи почуттів чітко простежуються при дослідженні процесів розвитку емоційної сфери людини [6, с. 121].

Загалом, у психології під поняттям «почуття» розуміють стійкі стани, які виражаються у ставленні людини до явищ дійсності, що відображають значення цих явищ у зв'язку з її потребами і мотивами; це вищий продукт розвитку емоційних процесів в суспільних умовах. Незважаючи на те, що почуття породжуються світом об'єктивних явищ і мають причинно-обумовлену природу, все ж вони є суб'єктивні, оскільки одні й ті самі явища для різних людей можуть мати різне значення [4, с. 146].

У вітчизняній психологічній літературі підкреслюється, що емоції - це психологічні стани, різновид переживань, які обумовлені не грою внутрішніх інстинктивних сил, а стосунками людини з навколишнім світом. В сучасній психології затвердилась думка, що протягом дитинства емоції, під впливом навколишнього світу, умов виховання, проходять шлях прогресивного розвитку.

В емоційній сфері між людьми виявляються особливо яскраві індивідуальні розходження. Основні розходження в емоційній сфері особистості пов'язані з різницею у змісті людських почуттів, в тому, на що, на які об'єкти вони спрямовані і яке відношення до них людини вони виражають.

Типові розходження емоційних особливостей особистості можуть виявлятися:

- в сильній чи слабкій збудливості;
- в більшій чи меншій емоційній стабільності;
- у силі (інтенсивності) почуттів;
- в глибині почуттів [1, с. 134].

Емоції і почуття характеризуються полярністю і пластичністю. Кожному почуттю протистоять протилежні почуття і переживання, між якими існують безліч переходів. Так, радості протистоїть горе, любові - ненависть, колективізму - егоїзм тощо. Разом з тим, однакові емоції і почуття можуть усвідомлюватися людиною з різною глибиною в залежності від значущості причин, що їх викликали, особливостей діяльності, здійсненою особистістю. У науковій літературі виділяють

такі групи почуттів: моральні почуття, що відбивають ставлення людини до вимог моралі (почуття справедливості, честі, обов'язку, відповідальності, патріотизму, солідарності тощо); естетичні почуття, які є результатом переживання людиною краси або потворності об'єктів сприймання, будь то явища природи, твори мистецтва, вчинки людини; інтелектуальні (пізнавальні) почуття, які виникають у процесі здійснення гностичної і дослідницької діяльності (почуття ясності або нечіткості думки, подиву, здивування, впевненості у знаннях, сумніву) [4, с. 55].

Естетичні почуття - це тривалі психічні стани, що проявляються в осягненні краси в явищах природи, в праці, в гармонії барв, звуків, рухів і форм. Гармонійна узгодженість в об'єктах цілого та частин, ритм, консонанс, симетрія викликають почуття приємного, насолоди, які глибоко усвідомлюються та вшляхетнюють душу. Вищий рівень розвитку естетичних почуттів виявляється в почуттях прекрасного, піднесеного, гармонійного, досконалого [2, с. 87].

Розглянемо сутність кожного поняття більш детально.

Почуття прекрасного. Прекрасне розуміється як найвища естетична цінність, яка збігається з уявленнями людини про досконалість або про те, що сприяє вдосконаленню життя. Прекрасне, як категорія естетики, має декілька особливостей: прекрасне відбивається у так званих законах краси (законах симетрії, міри, гармонії, ритму); категорія «прекрасне» має конкретно-історичний характер і разом з цим залежить від конкретних соціальних умов життя особистості; розуміння прекрасного зумовлюється рівнем індивідуальної особистісної культури людини.

Почуття піднесеного. Піднесене – категорія естетики, яка відбиває сукупність природних, соціальних та художніх явищ, які є винятковими за своїми кількісно-якісними характеристиками, завдяки чому вони виступають як джерело глибокого естетичного переживання [5, с. 96].

З метою більш глибокого усвідомлення сутності поняття «піднесене», доцільно порівняти цю естетичну категорію з категорією «прекрасне»: якщо прекрасне завжди несе у собі людську міру, то піднесене являє собою перевищення міри, що вражає людську свідомість силою або масштабом свого прояву; прекрасне – це те, що освоєно людиною, це область людської свободи, піднесене ж несе щось незрозуміле, це область свободи у перспективі, воно – колосальне, могутнє, перевершує можливості сучасного людства. У зв'язку з цим, піднесене пов'язане не тільки з сильними позитивними емоціями (захоплення, захват), але й здатне викликати почуття трепету, священного жаху тощо [5, с.101].

Почуття гармонії сьогодні розглядається в системі споріднених естетичних понять – правильності, симетрії, закономірності. Гармонія виступає як певний тип міри, де якісні протилежності перебувають в єдності і цілісності [2, с. 80].

Почуття досконалого. У працях давньогрецьких філософів (Аристотель), у східних культурах простежується тяжіння до ототожнення поняття досконалого й естетичного. Досконале залишається основною естетичною категорією: прекрасне, піднесене втрачають своє осердя, якщо віддаляються від досконалості [3, с. 72].

В історії естетики визначальною є думка про зв'язок естетичних категорій прекрасного, гармонійного, досконалого з етичними категоріями істини, блага,

добра. Ще Аристотель зазначав, що людина «є суспільною твариною і за природою своєю створена для співжиття з іншими». Через це при естетичній оцінці людини слід виходити з її сутності: прекрасне повинно тісно поєднуватися з суспільною моральною природою особистості. Отже, моральна цінність краси з найдавніших часів вважається орієнтиром естетичних прагнень людства.

А. Шефтсбері зазначав, що у поведінці людини тісно поєднуються моральний і естетичний аспекти. Об'єктивна природна краса, на його думку, розкривається у людській діяльності як моральне добро. Отже, моральною може бути тільки естетично діяльна і естетично сприйнятлива особистість. Відображення цих думок ми знаходимо у В.Алексеевої. Вона стверджує, що прояв прекрасного у поведінці людини є проявом морального, оскільки прекрасне за своєю природою – «безкорисливе, а безкорисливе за своєю природою – моральне» [1, с. 136]. Отже, сутність естетичної поведінки передбачає звільнення людини від вузькоогоїстичного інтересу і вигоди і піднесення її до безкорисливого, справді людського ставлення до іншого. Саме тому естетична поведінка є водночас моральною.

Емоції також виступають, як стимул до прийняття рішень, модель відповіді на певні чинники, події, вагомі для потреб особистості чи її цілей, є унікальними. Кожна емоція має свої особливості: експресивність, динамічність, полярність, інтенсивність, змістовність [5, с. 87].

Люди, які здатні контролювати свої почуття, добре розуміються в тому, що відчувають інші, мають перевагу в умінні діяти за так званими неписаними законами, які ведуть до успіху в особистому і суспільному житті. Адже люди з добре розвиненою емоційною сферою можуть краще налагодити стосунки з оточуючими, швидше знайти вихід із складного становища, здатні більш цілеспрямовано керувати своїми емоціями. Це називається мати високий коефіцієнт емоційного розвитку EQ (термін введений Д. Гоулменом). В це поняття входять такі чинники, як уміння розуміти й керувати своїми емоціями, цілеспрямованістю, здатність до співчуття та вміння допомогти людям у налагодженні стосунків [6, с. 187].

Емоції, як суб'єктивні переживання, являють собою один з найвизначніших феноменів внутрішнього життя людини, тому виховання емоційної культури є важливим компонентом формування розвинутої, духовно багатой особистості.

Можна стверджувати, що морально, естетично вихованою людиною є не той, хто тільки знає норми та правила поведінки, а той, у кого такі знання поєднуються з почуттями.

В систематизованому знанні емоційної сфери мають потребу ряд галузей соціальної практики, але найважливіша з них - галузь виховання.

Недарма В.О.Сухомлинський вважав, що емоційні стани - це найважливіші стани в проявах загальнолюдської культури, і виховати такі стани можливо тільки в різноманітній діяльності, у процесі багатогранного духовного життя, емоційного сприйняття навколишнього світу та творів мистецтва.

1. Алексеева В. Эстетическое и художественное воспитание (к новым решениям) // Новое педагогическое мышление / Под. ред. А.В.Петровского. –М.: Педагогика, 1989.- С.134-144.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.
3. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. – М. : АН СССР, 1990. – 172 с.
4. Естетика: Навч. Посібник / Т.Аболіна, В.Єфименко, О.Лінчук та ін. – К.: Либідь, 1992. – 328 с.
- 5.Естетика: Навч. Посіб. / М.П.Колесніков, О.В.Колеснікова, В.О.Лозовий та ін.; за ред. В. О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2013. – 208 с.
6. Веракіс А. І. Основи психології: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / А.І. Веракіс, Ю.І.Завалевський, К. М. Левківський. – Х.; К., 2005. – 416 с.
6. Психологія : навч. посібник / [за наук. ред. О.В. Винославської]. – К. : ІНК ОС, 2015. – 352 с.

Н. А. Ярощук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

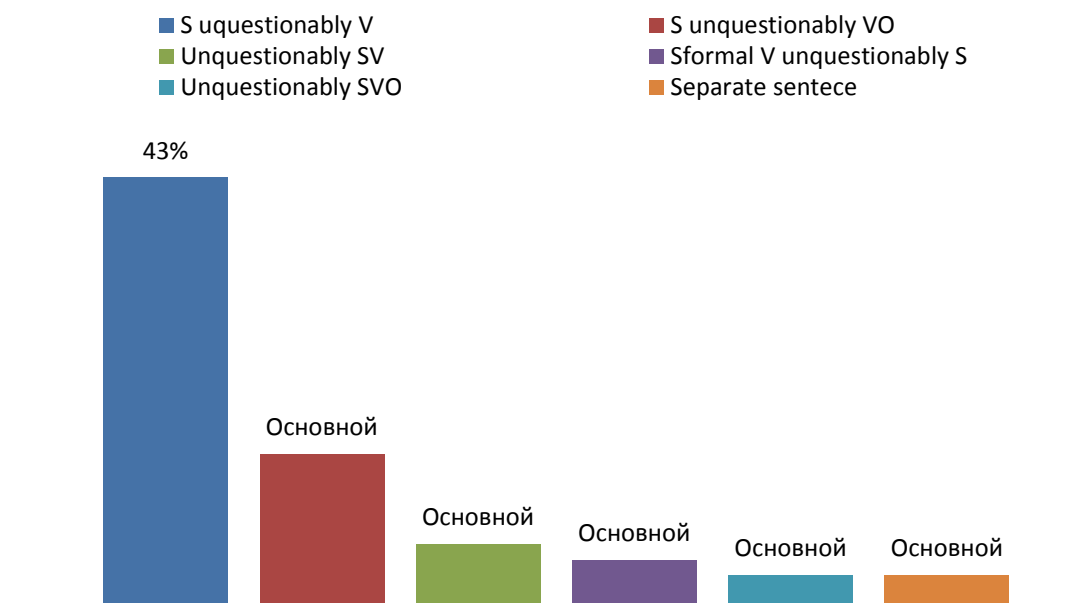
к.ф.н., доц. О.Ю. Андрущенко

ІНФОРМАЦІЙНО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ АДВЕРБА UNQUESTIONABLY У РАННЬОНОВОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Адверб *unquestionably* утворився від прикметника *unquestionable*, перше відоме вживання якого, згідно з *Marriam-Webster dictionary*, датується 1587 роком, шляхом приєднання словотворчого суфіксу *-ly*. У ранньонновоанглійській мові, прислівник *unquestionably* вживався у своєму сучасному значенні “without question, beyond doubt”. Зазначений адверб відноситься до класу епістемічних та використовується для вираження модальності мовця до висловлюваної інформації. Таким чином, прислівник *unquestionably* слугує «маркером очевидності» на основі ступеня достовірності та джерела знання та характеризується високим ступенем довіри адресанта щодо правдивості свого висловлювання.

За даними корпусу *СОНА*, у період з 1810 по 1860 роки, зафіксовано 648 випадків слововживання епістемічного адверба *unquestionably*. Шляхом аналізу вказаної вибірки, було встановлено, що *unquestionably* застосовувався у 23 типах порядку слів: 5 випадків вживання у початковій позиції, 4 у кінцевій та 13 у проміжній. Окрім цього, досліджуваний прислівник функціонував також як самостійне речення.

Розглянемо найуживаніші моделі порядку слів з огляду на позицію епістемічного адверба *unquestionably* відносно інших членів речення:



Аналізуючи структуру обраних речень, ми виділили найбільш розповсюджені моделі:

1. **S unquestionably V**, де адverb займає проміжну позицію між суб'єктом та предикатом за відсутності об'єкта.
2. **S unquestionably VO**, прямий тип порядку слів за наявності додатку, в якому unquestionably розділяє суб'єкт та предикат.
3. **Unquestionably SV**, у якому епістемічний адverb займає початкову позицію у реченні без об'єкта, передуючи підмету.
4. **Sformal V unquestionably S** – речення, що містить формальний підмет; адverb розділяє предикат та суб'єкт.
5. Тип речень, у яких unquestionably функціонує самостійно.

Найпоширенішою є структура **S unquestionably V** (43% від загальної вибірки):

(1) «*Edmund Burke is worthy all honor and commemoration in the country of his birth. He is unquestionably her greatest ornament.*»

У представленому реченні, прислівник маркує Noun Phrase (NP) «*her greatest ornament*», що виконує роль предикатива. Із зазначеного прикладу очевидно, що адverb unquestionably вживається у цьому типі конструкцій для позначення вже відомої інформації. [1] Суб'єкт *he* вказує на те, що особа була попередньо згадана у дискурсі, так само як і вжитий займенник *her* апелює до вже наявних знань адресата.

Наступною за поширеністю конструкцією є **S unquestionably VO** (15,4%). Такий тип речень схожий на вищезазначений за винятком наявності у ньому об'єкта:

(2) «*Now, the literature of an age unquestionably reveals its highest law, and affords the truest exponent of its manifold impulses and activities.*»

Ще одним типом речень є **Unquestionably SV**, де епістемічний адverb займає початкову позицію у реченні та передує підмету. Об'єкт у такій конструкції відсутній, а обставина приєднується до групи присудка:

(3) «*His view of the whole subject may be superficial and false, and unquestionably his aim is often low and vicious; ...*»

Unquestionably маркує суб'єкт *his aim* як топик речення та пояснює вживання займенника *his* тим, що суб'єкт є відомим як для дискурсу так і для читача.

Четвертим за частотою вживання порядком слів є **Sformal V unquestionably S** (4,8%). У такій моделі наявний формальний суб'єкт виражений займенником *there* або *it*, що займає початкову позицію в реченні, а адверб *unquestionably* займає проміжну позицію між предикатом та реальним підметом:

(4) «*When the general ease of society is remembered, there is unquestionably more deception of opinion practised than one would naturally expect, but...*»

У наведеному прикладі, прислівник модифікує реальний підмет та маркує його як топик речення, тоді як формальним суб'єктом виступає *there*, а роль предиката виконує дієслово *to be*.

Ще одним прикладом вживання епістемічного адверба *unquestionably* у початковій позиції в реченні є структура **Unquestionably SVO**, що подібна до однієї з вищерозглянутих, проте вже з представленим об'єктом:

(5) «*Unquestionably they will prosecute the business to the full extent of the demand for the article.*»

В обраному реченні, прислівник *unquestionably* моделює суб'єкт *they* та маркує його як топик речення. Вживаючи особовий займенник у ролі підмета замість іменника або імені, автор нагадує, що адресат вже знайомий з ним та має попередні знання про нього.

Окрім застосування у якості модифікатора певного члена речення та його маркування як топіку або фокусу, епістемічний адверб *unquestionably* вживається як самостійне речення:

(6) «– *That is my affair! But will you oppose my junction with Maller?*

– *Unquestionably. I obey the orders of the President.* »

У наведеному фрагменті, прислівник *unquestionably* використовується як окреме речення слугуючи відповіддю на попереднє висловлювання співрозмовника. Така конструкція не потребує додаткового подальшого пояснення та підтвердження, так як *unquestionably* має на меті виразити впевненість мовця у власних намірах стосовно сказаного. [1]

(7) «– *No, nothing of the kind! But doubtless you will make every effort for the restitution of the Admiral.*

– *Unquestionably.*

– *Then you will permit me to open a negotiation for the exchange of prisoners.*»

У прикладі прислівник *unquestionably* виражає згоду адресанта з попереднім висловлюванням його співрозмовника. На відміну від прикладу (6), у останньому фрагменті (7), *unquestionably* не є відповіддю на запитання, а є лише показником підтримки його позиції і тому не може маркувати нову інформацію.

Таким чином, із відібраних прикладів можна зробити висновок, що епістемічний адверб *unquestionably* модифікуючи певний член речення маркує його як топик висловлювання – вже відому для дискурсу або для адресата інформацію. Прислівник є гнучким з точки зору свого розташування відносно інших членів речення і може займати різні позиції у ньому.

Список використаної літератури

1. Andrushenko O. Information-structural impact on adverbial only evolution in the Middle English language // Science and Education in a New Dimension. Philology, V5 (29). – Issue 116. – Budapest, 2017. – P.10-15.
2. Corpus of Historical American English. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://corpus.byu.edu/coha/>
3. Merriam-Webster Dictionary. – Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com/>

Наукове видання

***СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ***

МАТЕРІАЛИ

XI Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих науковців

23 листопада 2018 року

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 30.11.2018. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 34,2. Обл. вид. арк. 27,6. Наклад 200.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м.Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво про державну реєстрацію:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта